

Universidade de Lisboa



**Educar para a Cidadania e Interculturalidade
na Disciplina de Economia A**

Carmen Duarte Tavares Raposo

Mestrado em Ensino de Economia e de Contabilidade

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Orientado pelo Professor Doutor José Tomás Vargues Patrocínio

2018

Fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade, a diversidade cultural é, para o género humano, tão necessária como a diversidade biológica para a natureza.

UNESCO (2002, p.2)

Há todo um mundo sensorial e afetivo a atender, todo um oculto mar de forças latentes a libertar, a conduzir, a aproveitar, a individualizar e a integrar: a educar.

Dionísio (2015, p.101)

Agradecimentos

Aos professores do mestrado em geral, em especial à Professora Luísa Cerdeira, pelo incentivo a frequentar o mestrado, à Professora Ana Luísa Rodrigues, pelo apoio durante todo o percurso e ao Professor José Tomás Patrocínio, meu orientador, pela disponibilidade, sabedoria e amizade.

Também agradeço a abertura e agilização de todos para que pudesse realizar a iniciação à prática profissional III e IV numa escola dos Açores.

A todos os meus colegas do mestrado pelos bons momentos passados e partilha de experiências, em especial ao Luís Silveira, meu conterrâneo, e à Ana Carolina Alves, minha companheira de muitos dias de trabalho e de discussão de ideias no Instituto de Educação.

À Escola Secundária Filipa de Lencastre, principalmente à Professora Helena Silva, por me ter possibilitado tomar contacto com as suas turmas durante o primeiro ano de mestrado em Lisboa.

À Escola Secundária Domingos Rebelo por me ter aberto as suas portas à prática profissional no segundo ano, em especial à Professora Lúcia Dias Medeiros pela confiança e apoio em momentos-chave.

À turma cooperante por me ter recebido tão bem, pela colaboração e boa disposição.

A todos os que tornaram possível a realização do projeto, em especial à Ana Silva, Abdelaziz Vera Cruz e Ciro Costa.

À Carla Pacheco pela tradução do resumo para a língua inglesa.

À minha mãe, Conceição Tavares, pela revisão final do texto.

Finalmente, um agradecimento muito especial a todas as pessoas basilares da minha vida, amigas e família, entre elas o meu pai, Aníbal Raposo, e Helena Azevedo, que me deram força para percorrer este longo caminho de “reinvenção profissional” por amor à minha terra, ao conhecimento e à missão.

Obrigada!

À minha irmã, Marta Raposo.

Índice

Agradecimentos.....	v
Lista de Apêndices	viii
Lista de Anexos.....	viii
Índice de Quadros	ix
Índice de Figuras	ix
Lista de siglas e abreviaturas	x
Resumo.....	xi
Abstract	xii
Introdução	1
Parte I – Problemática e metodologia de investigação.....	2
1.1 Problemática e objetivo de investigação	2
1.2 Metodologia de investigação	4
Parte II – Enquadramento Curricular e Didático.....	6
2.1 Cidadania: delimitação conceptual.....	6
2.2 A Educação para a Cidadania no currículo português.....	8
2.3 Competências para o século XXI e para uma Cidadania Ativa	14
2.4 A Educação para a Interculturalidade enquanto dimensão da Educação para a Cidadania.....	19
2.5 Metodologias de Educação para a Cidadania.....	22
Parte III – Contexto Escolar	25
3.1 Caracterização da escola.....	25
3.2 Caracterização da turma cooperante.....	26
3.3 Caracterização da professora cooperante	30
3.4 Caracterização da disciplina	30
3.5 Relevância dada à Educação para a Cidadania pela escola.....	32
Parte IV – Unidade Didática	33
4.1 Identificação e objetivos da unidade didática.....	33
4.2 Metodologia de intervenção	34
4.3 Planificação da intervenção	37
4.4 A prática letiva e reflexões decorrentes	46
Parte V – Análise e reflexão sobre a prática de ensino concretizada.....	58
5.1 Análise dos dados	58
5.2 Súmula conclusiva.....	66
5.2 Reflexão pessoal final	69
Referências.....	72

Lista de Apêndices

Apêndice 1 – Diário de Campo

Apêndice 2 – Questionário aplicado aos alunos

Apêndice 3 – Ficha de autoavaliação dos alunos

Apêndice 4 – Grelha de observação de capacidades e atitudes

Apêndice 5 – Guiões de entrevistas realizadas aos alunos e professora cooperante

Apêndice 6 – Pedidos de autorização a encarregados de educação e direção da escola

Apêndice 7 – Nível de identificação dos alunos com as competências de cidadania

Apêndice 8 – Roteiro inicial da prática letiva

Apêndice 9 – Planos de aulas

Apêndice 10 – *Powerpoint* de apresentação do trabalho de projeto

Apêndice 11 – *Powerpoints* de resumo das subunidades 4.1 e 4.2

Apêndice 12 – *Powerpoint* de resumo da subunidade 4.3

Apêndice 13 – Guião de trabalho individual sobre o projeto

Lista de Anexos

Anexo 1 – Perfil de saída no final do 3.º ciclo em termos de competência de cidadania

Anexo 2 – Plano de longo prazo da disciplina de Economia A do 10.º ano da ESDR

Índice de Quadros

Quadro 1 – Domínios a trabalhar na Cidadania e Desenvolvimento	12
Quadro 2 – Cenário de Aprendizagem.....	45
Quadro 3 – Excertos dos trabalhos dos alunos	60
Quadro 4 – Testemunhos de alguns alunos sobre o impacto do projeto no seu desenvolvimento pessoal e sensibilização para a cidadania	61
Quadro 5 – Testemunhos de alguns alunos em relação às atividades do projeto mais apreciadas.....	62
Quadro 6 – Testemunhos de alguns alunos em relação à influência do projeto na sua motivação e sensibilização para a cidadania e interculturalidade.....	64
Quadro 7 – Testemunhos de alguns alunos em relação à influência do projeto no seu desenvolvimento pessoal.....	64

Índice de Figuras

Figura 1 – Esquema das áreas de competências do Perfil dos alunos.....	15
Figura 2 – Referencial síntese de competências de nova geração	16
Figura 3 – Esquema conceptual de Competências de Cidadania.....	19
Figura 4 – Imagem da Escola Secundária Domingos Rebelo	25
Figura 5 – Habilitações literárias dos pais dos alunos	27
Figura 6 – Satisfação dos alunos em relação à escola.....	28
Figura 7 – Respostas válidas dos alunos à questão: "o que é ser um cidadão ou uma cidadã ativa?"	29
Figura 8 – Questão do teste relacionada com o trabalho de projeto	52
Figura 9 – Notícia sobre a exposição publicada no Jornal Açoriano Oriental.....	56

Lista de siglas e abreviaturas

CIG	Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRESAÇOR	Cooperativa Regional de Economia Solidária, CRL
DGE	Direção-Geral da Educação
DREQP	Direção Regional de Emprego e Qualificação Profissional do Governo Regional dos Açores
EACEA	Agência Executiva relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura
EECE	Estratégia de Educação para a Cidadania de Escola
ENEC	Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania
ESDR	Escola Secundária Domingos Rebelo
IE	Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
IPPIII	Iniciação à Prática Profissional III
IPPIV	Iniciação à Prática Profissional IV
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
ME	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
PAFC	Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular
PROFIJ	Programa de Formação de Inserção de Jovens
TIC	Novas Tecnologias da Informação e Comunicação
UE	União Europeia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Resumo

O presente relatório diz respeito à prática de ensino supervisionada realizada no âmbito do Mestrado em Ensino de Economia e de Contabilidade do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, mais concretamente da disciplina de Iniciação à Prática Profissional IV no ano letivo de 2017/2018.

A escola constitui um lugar privilegiado para a formação humanista e cidadã dos jovens. Não obstante, à educação para a cidadania, não tem sido dada a relevância devida no desenvolvimento curricular pelas escolas portuguesas.

A prática letiva decorreu numa escola da Região Autónoma dos Açores e incidiu sobre a unidade didática n.º 4 da disciplina de Economia A do 10.º ano de escolaridade – Comércio e Moeda. Como componente investigacional da prática, tencionou-se analisar de que modo a metodologia de projeto contribui para a educação para a cidadania e interculturalidade dos alunos no ensino-aprendizagem da Economia.

Tendo por referência o paradigma construtivista, definiu-se como metodologia de intervenção a exploração de uma realidade socioeconómica distinta pela turma, através de um projeto sobre a Guiné-Bissau. O objetivo foi interligar a unidade lecionada à realidade social global e promover nos alunos o desenvolvimento de competências essenciais no século XXI e para uma cidadania ativa. De entre as atividades concretizadas destacam-se:

- o convite para efetuar uma palestra na sala de aula a um guineense residente nos Açores;
- a realização de um intercâmbio por videoconferência com uma turma da Guiné-Bissau; e
- a organização de uma exposição final pela turma, com vista à sensibilização da comunidade educativa para a interculturalidade.

Ainda que existam constrangimentos, os resultados obtidos sugerem ser viável desenvolver a metodologia de projeto no ensino da Economia A do 10.º ano, uma vez que permite o desenvolvimento de competências múltiplas essenciais face aos desafios e incertezas dos tempos atuais e a sensibilização dos alunos para a sua responsabilidade na transformação social positiva da sociedade.

Palavras-chave: Educação para a Cidadania, Educação para a Interculturalidade, Competências de Cidadania, Trabalho de Projeto

Abstract

This report is concerned to the supervised teaching practice carried out within the scope of the Master's Degree in Economics and Accounting Teaching at the Institute of Education of the University of Lisbon, specifically within the Professional Practice Initiation IV discipline of the academic year of 2017/2018.

School is a privileged place for the humanistic and civic training of young students. Nevertheless, the education for citizenship has not been given due importance in the Portuguese schools' curriculum.

The teaching practice took place in a school of the Autonomous Region of the Azores and it focused on the didactic unit 4 of the discipline of Economics A of the 10th grade - Commerce and Currency. The investigation component of the practice aimed at the analysis of how the project methodology contributes to the students' education for citizenship and interculturality within the Economics' teaching and learning process.

With reference to the constructivist paradigm, the designated intervention methodology was the study of a different socioeconomic reality by the class, through a project about Guinea-Bissau. The goal was to connect the unit to the global social reality and to promote in students the development of essential skills in the 21st century, as well as the active citizenship.

Among the activities performed, the following have stand out:

- the invitation to a Guinean, resident in the Azores, to give a lecture in the classroom;
- an interexchange by videoconference with a class in Guinea-Bissau; and
- the organization of a final exhibition performed by the class, with the purpose of raising awareness in the educational community towards interculturality.

Although there might be some constraints, the results have suggested that it is feasible to develop the project methodology in Economics A of the 10th grade, since it allows the development of multiple core skills, given the challenges and uncertainties of current times and the students' awareness of their responsibility in a positive social transformation within society.

Key-words: Education for Citizenship, Education for Interculturality, Citizenship Skills, Project Work

Introdução

O presente relatório, intitulado “Educar para a Cidadania e Interculturalidade na Disciplina de Economia A”, resulta da frequência do Mestrado em Ensino de Economia e de Contabilidade do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e constitui um requisito para a habilitação profissional para a docência no grupo de recrutamento 430 – Economia e Contabilidade.

A educação constitui um mecanismo privilegiado de formação humanista dos jovens para os valores da liberdade, da responsabilidade e da cidadania (Ministério da Educação, 2017), sendo para tal importante integrar a educação para a cidadania no currículo, nas atividades letivas e não-letivas, e em todas as práticas diárias da vida escolar (CIG, 2017). A prática letiva que aqui se descreve, incide sobre a integração da educação para a cidadania no ensino da disciplina de Economia A do 10.º ano, mais concretamente numa turma de uma escola da Região Autónoma dos Açores, na ilha de São Miguel, em fevereiro e março de 2018.

O relatório encontra-se dividido em cinco partes.

Na parte I começa-se por justificar as razões da escolha da temática e apresentar as questões de investigação definidas, passando-se depois à descrição da metodologia escolhida com vista à obtenção de respostas às mesmas.

Na parte II faz-se um enquadramento curricular e didático sobre os temas em análise no relatório: o conceito de Cidadania, a Educação para a Cidadania no currículo português, as Competências do Século XXI e de Cidadania, a Interculturalidade enquanto dimensão de Educação para a Cidadania e as metodologias consideradas adequadas para tratar a cidadania no âmbito educativo.

Na parte III faz-se a contextualização da prática letiva, sendo apresentadas breves caracterizações da Escola Secundária Domingos Rebelo (ESDR), onde foi realizada a prática, da turma cooperante, da professora cooperante, da disciplina de Economia A, além da importância dada pela escola à Educação para a Cidadania.

Na parte IV apresenta-se a descrição da prática letiva realizada, iniciando-se com a identificação da unidade didática sobre a qual incidiu a lecionação, da metodologia de intervenção usada e da conceção da planificação, e encerrando-se com a descrição da prática letiva propriamente dita e principais reflexões decorrentes.

Finalmente, na parte V, analisam-se os dados recolhidos no âmbito da componente investigativa da prática, concluindo-se com uma súmula dos resultados

alcançados e com uma breve reflexão pessoal final sobre as aprendizagens realizadas neste mestrado.

Parte I – Problemática e metodologia de investigação

1.1 Problemática e objetivo de investigação

A *educação para a cidadania* tem estado na ordem do dia no debate público português nomeadamente em relação à responsabilidade que é conferida à Escola na formação humanista dos alunos. A relevância dada à temática tem sido volátil desde a sua entrada no currículo nacional em 2001, variando de acordo com as opções ideológicas e prioridades dos governos em exercício.

Nos nossos dias, organismos internacionais de referência, como a UE, UNESCO e OCDE, têm apelado à necessidade de dotar todos os jovens das chamadas *competências para o século XXI*, essenciais para a sua integração social e profissional e para a construção (por todos e para todos) de um mundo democrático, justo e solidário, face aos tempos de incerteza e de complexidade das sociedades contemporâneas. Estas competências são consideradas fundamentais para se poder intervir de forma responsável na sociedade, isto é, para se exercer a cidadania.

Face a esse apelo, Portugal dá sinais de querer introduzir mudanças no seu sistema educativo, em prol de uma maior flexibilidade curricular (Despacho n.º 5908/2017), que permita às escolas adaptarem os seus currículos de acordo com as suas realidades locais e trabalharem de forma mais colaborativa e interdisciplinar, para um ensino mais significativo e que coloque os alunos no centro do processo de ensino-aprendizagem. Mas por quanto tempo durará esta intenção?

Por outro lado, continuamos a ter um sistema refém de um modelo de avaliação de cariz seletivo, assente em exames de conhecimentos, que pouco ou nada se coaduna com o novo modelo que se intenta implementar, deixando professores, pais e alunos, desconfiados e resistentes à mudança (Roldão, 2005; Pinto & Santos, 2006).

Estudos têm revelado que a educação para a cidadania continua a ser subestimada nas escolas por toda a Europa e Portugal não é exceção (EACEA, 2012; Menezes & Ferreira, 2012), apesar de estar previsto legalmente que ela seja abordada de forma transversal em todas as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares (Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho). Sabe-se, no entanto, que esta realidade não

acontece de forma generalizada, estando dependente da motivação e sensibilidade de professores e diretores das escolas em relação ao tema (Menezes & Ferreira, 2012).

Não obstante a sua atualidade, a escolha da educação para a cidadania para a prática de ensino supervisionada, deveu-se essencialmente a questões de ordem motivacional.

Por ter iniciado a minha carreira profissional no mundo das organizações não-governamentais para o desenvolvimento e vivido dois anos na Guiné-Bissau, tinha todo o interesse em potencializar essa experiência para este novo percurso profissional. Assim, no âmbito da educação para a cidadania, considerei que seria interessante trabalhar a educação para a interculturalidade, um domínio cada vez mais valorizado nos referenciais de educação para a cidadania, dada a crescente diversidade cultural das sociedades contemporâneas e os desafios que essa nova realidade acarreta (UNESCO, 2009).

O interesse demonstrado pela turma cooperante numa das primeiras aulas lecionadas, em que foi integrada a educação para a cidadania no ensino da subunidade 2.6 Consumerismo e responsabilidade social dos consumidores (ver diário de campo no Apêndice 1, aula de 06/11/2017), incentivou-me também a avançar com a minha ideia.

A necessidade de educar para um sentido de pertença à humanidade, mostra-se urgente face aos desafios atuais (ME, 2017; Morin, 2002; UNESCO, 2015). E para tal, é necessário que todos os países adotem medidas que favoreçam a interculturalidade, enquanto fator de coesão social e desenvolvimento, inclusive na Educação (UNESCO, 2002).

Nos Açores, contexto da prática letiva apresentada neste relatório, o número de estrangeiros residentes ainda não é acentuado, mas as estatísticas comprovam que tem vindo a aumentar nos últimos anos após a crise económico-financeira de 2008. De facto é sabido que, com a liberalização do transporte aéreo na região em 2015, o número de entradas de estrangeiros nas ilhas dos Açores sofreu um aumento exponencial, estando por isso os açorianos cada vez mais expostos à diversidade cultural.

A Economia é uma ciência intimamente ligada à realidade social, e assim a disciplina de Economia presta-se especialmente ao desenvolvimento de competências nos alunos que lhes permitam ser agentes de transformação social (Cabrito & Oliveira, 1992). Neste sentido, definiu-se como problemática investigativa deste relatório de

prática de ensino supervisionada a compreensão de como poderá o ensino no contexto das ciências socioeconómicas integrar a educação para a cidadania, e particularmente a educação para a interculturalidade, no desenvolvimento curricular da disciplina de Economia A no 10.º ano de escolaridade.

Nos referenciais de educação para a cidadania disponibilizados pelo Ministério da Educação (ME), a metodologia de trabalho de projeto é apontada como sendo adequada ao desenvolvimento de competências de cidadania. Mas será viável a utilização de uma prática que exige algum tempo, no âmbito de uma disciplina de exame, com metas rigorosas a atingir? Neste seguimento, definiu-se como objetivo de investigação analisar como o trabalho de projeto contribui para a educação para a cidadania e para a interculturalidade na disciplina de Economia A do 10.º ano. Por opção, pretendeu-se trabalhar além das competências de interculturalidade, as competências de cidadania em geral, de modo a possibilitar aos alunos uma compreensão mais abrangente da temática.

Assim, para responder ao objetivo de investigação, elencaram-se as seguintes questões específicas:

— Como pode o trabalho de projeto motivar e sensibilizar os alunos para as questões da cidadania e da interculturalidade?

— Como pode o trabalho de projeto promover o desenvolvimento de saberes, capacidades e atitudes nos alunos, essenciais ao exercício da sua cidadania ao longo da vida?

1.2 Metodologia de investigação

O paradigma subjacente à componente investigativa da prática de ensino supervisionada é o naturalista ou interpretativo, uma vez que se privilegiou “compreender o mundo social a partir da experiência subjetiva” (N. Afonso, 2005, p.34).

A investigação tem um carácter *sui generis*, pois a realidade em estudo decorreu no contexto da prática de ensino. Estamos perante a *modalidade de investigação sobre a própria prática* (Ponte, 2002), enquadrada numa realidade concreta e circunscrita, neste caso a turma cooperante, alvo da intervenção letiva. Segundo Ponte (2002), a investigação sobre a prática é “um processo fundamental de construção do conhecimento sobre essa mesma prática e, portanto, uma atividade de

grande valor para o desenvolvimento profissional dos professores que nela se envolvem” (p.6). O intuito foi então o de aprender com a prática realizada, tendo em vista a tomada de decisão em relação a opções didáticas de forma mais esclarecida de futuro, enquanto docente.

A abordagem utilizada é de natureza qualitativa, pois a fonte direta dos dados foi o “ambiente natural” da turma; os dados recolhidos basearam-se sobretudo em descrições da realidade observada; foi dado mais relevo ao processo em si do que ao produto final alcançado com o estudo; os dados foram analisados de forma indutiva (quando as abstrações surgem do relacionamento dos dados particulares recolhidos); e as perspectivas dos participantes foram especialmente relevantes para a reflexão (Bogdan & Biklen, 1994, pp. 47-50). Os dados qualitativos foram ainda complementados com dados de natureza quantitativa para caracterizar a realidade estudada: a turma cooperante.

Para responder ao objetivo de investigação foram utilizados métodos de recolha de dados variados: questionário, análise documental, observação e entrevistas (Bell, 2004; Bogdan & Biklen, 1994; N. Afonso, 2005).

Foi aplicado um questionário à turma (ver Apêndice 2), com duplo objetivo: proceder a uma caracterização mais completa dos alunos e entender como eles se identificavam com um conjunto de competências de cidadania que, à partida, alunos do 10.º ano deveriam ter (Santos, et al., 2011).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), os dados produzidos pelos sujeitos participantes também são válidos como dados de investigação. Assim, resultado das propostas de trabalho desenvolvidas no decurso da prática letiva foi também possível aceder a um conjunto de documentos produzidos pelos alunos (guiões de entrevista, relatórios de recolha de informação, materiais para a exposição e fichas de autoavaliação) com dados relevantes sobre o desenvolvimento de competências de cidadania e interculturalidade nos alunos ao longo da implementação do projeto (ver a ficha de autoavaliação proposta no Apêndice 3).

Analisou-se igualmente um conjunto de documentos oficiais da escola (Projeto Educativo 2015-2018, Projeto Curricular 2017-2020 e Plano de Atividades 2017/2018) para perceber a relevância dada à temática da educação para a cidadania naquele contexto educativo (Bogdan & Biklen, 1994).

Em termos de observação, foi concebida uma grelha de observação de capacidades e atitudes de cidadania e interculturalidade (ver Apêndice 4), tendo sido

selecionados itens passíveis de serem observados no projeto. Bell (2004) chama a atenção para os riscos de parcialidade que podem estar envolvidos neste método, ainda mais acentuados quando o observador faz parte da comunidade que investiga. Neste caso, tentou-se minimizar estes riscos através do confronto de opiniões em relação ao que se observava com a professora cooperante. Além disso, o diário de campo (ver Apêndice 1), desenvolvido durante todo o período de observação e lecionação das aulas (de outubro de 2017 a março de 2018), constitui-se como fonte muito relevante para apoiar a reflexão sobre a prática de ensino concretizada.

Finalmente, no término do projeto, foram realizadas três entrevistas a alunos, escolhidos aleatoriamente através de sorteio, e uma entrevista à professora cooperante (ver guíões no Apêndice 5). Essas entrevistas foram estruturadas com o intuito de se “evitar fugir” às questões específicas de investigação, mas deu-se espaço aos entrevistados para acrescentarem outras se as considerassem relevantes (Bell, 2004).

Tentou-se igualmente não descuidar as questões éticas. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), “Nada pode ser mais devastador para um profissional do que ser acusado de uma prática pouco ética” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 75). Assim, foi pedida autorização para a realização do estudo associado à prática de ensino a alunos, a pais e à direção da escola (ver no Apêndice 6 os pedidos de autorização endereçados aos encarregados de educação e à direção da escola), garantindo-se também o anonimato e os direitos de imagem. Neste relatório as fotografias apresentadas não revelam a identidade dos alunos e os nomes utilizados são fictícios.

Parte II – Enquadramento Curricular e Didático

2.1 Cidadania: delimitação conceptual

Quando procuramos na literatura definições de *cidadania*, as explicações remetem-nos sempre para as suas origens: o governo na pólis, isto é, a participação política nas cidades-estado da antiga Grécia, Roma e outras da antiguidade. Trata-se de uma aceção de cidadania ligada a um estatuto em que o cidadão detinha um conjunto de direitos e deveres, que ajudavam a organizar a vida na comunidade. Como nos lembra Perrenoud (2002) esse estatuto não era automático. Apenas alguns reuniam as condições para alcançar “o estatuto mais invejável”, dado apenas a quem conhecia a constituição, as leis e as instituições e aderira aos valores e convicções que as regiam.

A democracia era assim apenas para alguns, “já que não havia qualquer tipo de preocupação quanto à igualdade” (p.26).

Apesar de importantes marcos históricos como a Revolução Francesa (1789), a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e a democratização de muitos países, continuam a existir por todo o mundo “povos, grupos de pessoas ou indivíduos excluídos da participação política, quer por viverem em regimes não democráticos quer por não possuírem as condições legais que lhes permitam reivindicar ou exercer direitos” (M. R. Afonso, 2005, p.9). A cidadania continua, por isso a ser, ainda hoje, “uma caminhada contínua pela conquista de direitos para todos” (M. R. Afonso, 2005, p.8).

Em Portugal, apesar de a Constituição de 1820 ter consagrado um conjunto de direitos e deveres fundamentais dos cidadãos portugueses “a concretização destes princípios será muito lenta, num processo que se prolonga pelos séculos XIX e XX e apresenta profundas contradições” (Martins & Mogarro, 2010, p. 187). De facto, apenas podemos falar num projeto de cidadania pleno em Portugal nos últimos 40 anos, com a implantação de um Estado Democrático de Direito em 1974 e com a aprovação da Constituição da República que se lhe seguiu, em 1976.

Apesar de intimamente ligado à conquista de um conjunto de direitos, o conceito de cidadania tem vindo a ganhar uma amplitude maior. Para Santos, et al. (2011) o conceito assenta em três dimensões: de legitimidade política, de construção identitária e de um conjunto de valores. Assim, materializa-se num conjunto de direitos e deveres do cidadão face ao seu Estado, no caso português codificados na Constituição da República, num sentimento de pertença a uma comunidade com raízes históricas, língua, valores e religião comuns e num conjunto de valores ou comportamentos que são esperados dos cidadãos.

Dubet (2011) realça a condição estatutária do conceito – “o cidadão de uma nação”, mas enfatiza também as dimensões do “sujeito autónomo” e da “competência cidadã”. Assim, afirma: “o cidadão não é apenas o membro de uma nação, ele é também um sujeito autónomo, capaz de julgar por si seus interesses e os da nação” e acrescenta “Se a formação do cidadão é uma questão tão complicada, é porque o cidadão deve possuir certas competências para intervir em um espaço democrático a fim de ser ouvido, de defender seus próprios interesses e os do seu grupo” (pp.294-292).

Na mesma linha, o Fórum de Educação para a Cidadania criado em 2006, referia:

a Cidadania não é apenas o conjunto de direitos e deveres que os cidadãos devem exercer e cumprir. O exercício da Cidadania é sobretudo um comportamento, uma atitude e uma certa forma de ser, de estar e de fazer, em que cada um encara os problemas da sociedade em que se insere com a mesma prioridade com que aborda as suas questões individuais. (p.9)

É desta dicotomia do conceito, entre o estatuto automático e o seu exercício efetivo, que alguns autores optam por distinguir entre *cidadania passiva* “assente em direitos adquiridos, mas limitada em deveres e responsabilidades” (Fórum Educação para a Cidadania, 2008, p. 16) e *cidadania ativa*, mais concreta e relevante para a vida das pessoas e “condição necessária para uma maior participação democrática, responsável e autónoma” (Fórum Educação para a Cidadania, 2008, p. 16).

De facto, a noção de cidadania cada vez é mais “desterritorializada”, por via da crescente interligação e interdependência entre países a diferentes níveis (económico, cultural, social) e dos desenvolvimentos tecnológicos, levando à amplificação do conceito para outras perspetivas. Surgem-nos, assim, novas designações como a de *cidadania europeia*, decorrente do projeto da “Europa dos Cidadãos” (Patrocínio, 2002, p. 44), o de *cidadania global*, associado ao “sentimento de pertencer a uma comunidade mais ampla e à humanidade comum” (UNESCO, 2015, p. 10), sem implicação legal, ou até mesmo de *cidadania digital*, como nos propõe Patrocínio (2002), sugerindo-nos novas formas de estar e de compreender o outro, face ao desenvolvimento das redes virtuais de informação.

Cidadania não é, como se vê, um conceito estanque. Ainda assim, parece ser consensual a pertinência atual de o dotar de uma conotação mais ativa, de responsabilização da pessoa perante o outro e pela sociedade em geral, hoje, cada vez mais globalizada.

2.2 A Educação para a Cidadania no currículo português

Ao longo das décadas de 1980 e de 1990, a maioria dos países europeus, incluindo Portugal, começa a incluir no seu discurso educacional a necessidade premente de as escolas dotarem os seus alunos de uma formação pessoal e social com vista a dar resposta a um conjunto de preocupações sociais, nomeadamente juvenis (Menezes, 2005). Na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) de 1986 podemos perceber a preocupação com o “desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade

dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho” (n.º 4 do artigo 2.º Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro).

Mas é apenas no final dos anos 1990, segundo Birzea (1996), que surge uma súbita preocupação com a *educação para a cidadania*, decorrente de fenómenos variados de desagregação social e desinteresse pela política, como se de algo novo se tratasse, por oposição à formação pessoal e social ou à educação cívica (Birzea, 1996, citado em Menezes, 2005). Em Portugal, essa preocupação parece ter-se prendido com desigualdades e discriminações, fragilidades na cultura crítica, várias formas de iliteracia e apatia cívica, além de um profundo afastamento, “quase desprezo” pela vida e atividade política (Fórum Educação para a Cidadania, 2008, p. 9).

É neste contexto que em 2001 a educação para a cidadania entra oficialmente no currículo português através do Decreto-Lei n.º 6/2001 de 19 de janeiro – Reorganização Curricular do Ensino Básico, no qual é proclamada a “Integração, com carácter transversal, da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares” (alínea d) do artigo 3.º) e em que são criadas três novas Áreas Curriculares não disciplinares – a Formação Cívica, a Área de Projeto e o Estudo Acompanhado, sendo a primeira especialmente indicada para trabalhar as questões da cidadania (alínea c) do n.º 3 do artigo 5.º).

Por educação para a cidadania pode entender-se “os aspetos da educação escolar que visam preparar os estudantes para se tornarem cidadãos ativos, assegurando que dispõem dos conhecimentos, competências e atitudes necessários para contribuírem para o desenvolvimento e o bem-estar da sociedade em que vivem” (EACEA, 2012, p.9). Trata-se, pois, de formar “pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo”, tendo como referência “os direitos humanos, nomeadamente os valores da igualdade, da democracia e da justiça social” (DGE, 2013, p.1). Podemos então dizer que a educação para a cidadania é o percurso educativo com a intencionalidade de levar os jovens a ser cidadãos interventivos na sociedade em que se inserem, isto é, a contribuírem para a sua transformação positiva e para o bem-estar comum.

O percurso da educação para a cidadania em Portugal não tem sido pacífico nem linear e transparecem prioridades distintas de acordo com as ideologias dos governos em exercício. Assim como no resto da Europa, a educação para a cidadania

tem vindo a ser trabalhada nas escolas portuguesas de acordo com três tipos de abordagens: i) enquanto disciplina específica com um horário prescrito e, em regra, de frequência obrigatória; ii) enquanto tema integrado noutras disciplinas obrigatórias ou noutras áreas curriculares (como na Geografia ou na História); iii) enquanto área transversal, para a qual confluem as diversas disciplinas do currículo educativo (Menezes & Ferreira, 2012). Como referem os autores, “estas abordagens não se excluem mutuamente, sendo comum que em cada país se acumulem duas abordagens em simultâneo” (Menezes & Ferreira, 2012, p.25).

De momento, apenas as duas últimas abordagens têm carácter obrigatório, tendo a primeira, enquanto disciplina específica, sido abandonada com a reforma curricular de 2012 (Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho) em prol de um aumento da autonomia das escolas na gestão do seu currículo e das suas ofertas formativas, podendo estas decidir oferecer ou não a educação para a cidadania enquanto disciplina autónoma. A aparente ênfase no carácter relevante da temática, porque acentuada a sua transversalidade no diploma, é no entanto dissipada quando lemos o princípio orientador da “Redução da dispersão curricular e do reforço da carga horária nas disciplinas fundamentais” (alínea d) do artigo 3.º). Percebe-se então que a educação para a cidadania não era vista como fundamental.

Fonseca (2015) é da opinião que “a transversalidade não é por si só suficiente para dar cumprimento às exigências educacionais da área da cidadania”, acrescentando que “Por vezes, a assunção da perspetiva transversal do currículo faz com que os professores perspetivem de forma menos preocupada a abordagem de educação para a cidadania, não a planificando intencionalmente” (Fonseca, 2015, p. 218).

Resultado das margens de autonomia curricular atribuídas às Regiões Autónomas, o percurso nos últimos anos fez-se nos Açores no sentido inverso, tendo a cidadania obtido maior destaque dentro do currículo açoriano do pré-escolar, 1.º ciclo, 2.º ciclo e 3.º ciclo, enquanto área curricular não disciplinar e componente transdisciplinar (Decreto Legislativo Regional n.º 21/2010/A de 24 de junho). Neste sentido foi desenvolvido um *Referencial para a área de Formação Pessoal e Social e área curricular não disciplinar de Cidadania*, com um conjunto de aprendizagens a alcançar pelos jovens açorianos, tendo em vista o seu desenvolvimento pessoal, relacional e a ação solidária face aos desafios da atual sociedade global (Fonseca, 2015).

Atualmente, com a entrada em vigor do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) encontra-se em experimentação em 235 escolas do país, incluindo nas regiões autónomas, desde o início do ano letivo de 2017/2018, a reintrodução da componente do currículo de educação para a cidadania, desta feita com a designação de *Cidadania e Desenvolvimento*. O objetivo é que a componente venha a ser desenvolvida no 1.º ciclo de forma transdisciplinar, nos 2.º e 3.º ciclos enquanto disciplina autónoma e no secundário com o contributo de todas as disciplinas e componentes de formação das matrizes curriculares-base (artigo 10.º do Despacho n.º 5908/2017 de 5 de julho). Perspetiva-se então que a educação para a cidadania volte de novo a ter destaque em todo o sistema educacional português, pelo menos nos próximos anos. Inclusivamente foi apresentada em 2017 a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), sendo atribuída às escolas, a nível da turma e a nível global, a responsabilidade de contribuir para o “desenvolvimento de aprendizagens com impacto tridimensional na atitude cívica individual, no relacionamento interpessoal e no relacionamento social e intercultural” (CIG, 2017, p.3).

Relativamente aos conteúdos de cidadania, a ENEC aponta três grupos de domínios, com implicações diferenciadas nos diferentes ciclos de ensino (ver Quadro 1):

1.º Grupo (obrigatório para todos os níveis de ensino)	2.º Grupo (pelo menos em dois ciclos do ensino básico)	3.º Grupo (opcional em qualquer ano de escolaridade)
Direitos Humanos	Sexualidade	Empreendedorismo
Igualdade de Género	Media	Mundo do Trabalho
Interculturalidade	Instituições e participação democrática	Risco
Desenvolvimento Sustentável	Literacia financeira e educação para o consumo	Segurança, Defesa e Paz
Educação Ambiental	Segurança rodoviária	Bem-estar animal
Saúde		Voluntariado
		Outras

Quadro 1 – Domínios a trabalhar na Cidadania e Desenvolvimento

Fonte: CIG (2017)

Como se percebe, existem inúmeros temas no âmbito da educação para a cidadania, daí os seus currículos raramente terem programas fechados ou prescritivos (DGE, 2013; EACEA, 2012; M. R. Afonso, 2007;). Assim, é dito que cada escola deve definir a sua Estratégia de Educação para a Cidadania de Escola (EECE), dentro do seu Projeto Educativo, “identificando e priorizando os domínios de Educação para a Cidadania a trabalhar para cada nível de educação e ensino” (CIG, 2017, p.12). E para tal, as escolas devem recorrer a um conjunto de referenciais nacionais publicados pela Direção-Geral da Educação (DGE).

Para a implementação efetiva da educação para a cidadania nas escolas portuguesas, o documento aponta ainda a necessidade de se investir na formação inicial e contínua dos professores para esta área, recomendando também a eleição de uma pessoa para coordenar a EECE, com competências e motivação para tal, bem como a atribuição da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento a professores com aptências científica e motivacional para a dinamizar. De facto, a aposta na formação inicial e contínua dos professores na área da educação para a cidadania tanto em Portugal como em toda a Europa continua a ser exceção (EACEA, 2012). E se é verdade “a existência de um capital acumulado de experiências e de projetos das escolas, um pouco por todo o país” (CIG, 2017, p.5) é sabido também que muitas das

oportunidades de trabalhar a cidadania têm vindo a ser desperdiçadas nas escolas, como testemunham alguns professores: — “a aula de Formação Cívica serve para tratar de outras questões mais administrativas, da turma, faltas, gestão do tempo de estudo com os alunos” (Menezes & Ferreira, 2012, p.73).

Neste sentido a formação dos professores mostra-se essencial para que estes se sintam mais confortáveis, e porventura até mais motivados, com os temas e metodologias preferenciais a adotar para trabalhar a cidadania com os alunos mas, sobretudo, para se incutir no sistema educacional uma verdadeira *cultura de educação para a cidadania*, dentro e fora das disciplinas destinadas ao efeito. Como refere Perrenoud (2005):

De que serve ensinar o respeito, a tolerância, a cooperação se o sistema educacional pratica a segregação, a humilhação ou a competição? O currículo real é função do conjunto das experiências formadoras engendrada pela vida na instituição escolar no seu dia-a-dia. A educação para a cidadania é, portanto, um problema de todas as disciplinas, de todos os momentos da vida escolar. (p.13)

Perrenoud (2005), ao contrário de Fonseca (2015), chega mesmo a questionar a pertinência de existir uma disciplina específica de educação para a cidadania, pois considera que educar verdadeiramente para a cidadania exige alterar profundamente toda a organização escolar instituída, inclusivamente o atual modelo de ensino-aprendizagem praticado. Defende Perrenoud (2005) que se deveria ensinar para a apropriação ativa dos saberes e da razão crítica, para a apropriação de um mínimo de ferramentas provenientes das ciências sociais e para a prática constante da democracia e da responsabilidade, dentro e fora da sala (Perrenoud, 2005). Estes saberes remetem-nos inevitavelmente para o *pensamento complexo* de Morin (2002), necessário à construção de um “futuro viável”, democrático, equitativo e socialmente justo e de paz e harmonia com o nosso meio ambiente natural: 1) As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão; 2) Os princípios do conhecimento pertinente; 3) Ensinar a condição humana; 4) Ensinar a identidade terrena; 5) Enfrentar as incertezas; 6) Ensinar a compreensão e 7) A ética do género humano (Morin, 2002), que ultrapassam largamente os saberes prescritivos dos programas.

No mesmo sentido vão aliás os compromissos internacionais assumidos por Portugal no âmbito da educação para a cidadania (entre eles a Carta do Conselho da Europa sobre Educação para a Cidadania Democrática e para os Direitos Humanos de 2010 e a Declaração da UE sobre a Promoção da Cidadania e dos Valores Comuns da

Liberdade, Tolerância e Não-discriminação através da Educação de 2015), que apontam para a necessidade imperiosa de as escolas proporcionarem aos jovens oportunidades de desenvolvimento de competências para enfrentar um mundo incerto, complexo e em rápida mudança, tendo como valores fundamentais os da democracia e de respeito pelos direitos humanos.

2.3 Competências para o século XXI e para uma Cidadania Ativa

Quando se fala de *competências para o século XXI* e de *competências de cidadania*, tratar-se-á do mesmo?

Antes de respondermos a esta questão, vejamos o conceito de *competência*, sem nos demorarmos em demasia num termo que sabemos à partida não ter uma definição única.

No Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais de 2001 é adotada “uma noção ampla de competência, que integra conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como saber em ação ou em uso” (ME, 2001, p.9). Para Roldão (2005) ser competente significa “sermos capazes de *usar* adequadamente conhecimentos – para aplicar, para analisar, para interpretar, para pensar, para agir – nesses diferentes domínios do saber e, consequentemente, na vida social, pessoal e profissional” (Roldão, 2005, p. 16).

O conceito tem então subjacente a ideia de “ação”, não sendo por isso competente o indivíduo pródigo em conhecimentos, que não os saiba mobilizar para a resolução de situações da vida real. Vejamos agora as *competências para o século XXI*.

Em 2017, o Ministério da Educação Português publicou o *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*¹, assente no desenvolvimento de competências necessárias no século XXI para aprender ao longo da vida e enfrentar os múltiplos desafios das sociedades atuais, decorrentes da globalização, convivência multicultural e rápidos desenvolvimentos, económico e tecnológico (Despacho n.º 9311/2016). Tendo por base os referenciais internacionais de ensino e aprendizagem da UE, OCDE e UNESCO e outra literatura de referência, o documento traça um perfil de base humanista para todos os jovens a frequentar a escola em Portugal, tendo em vista que os mesmos desenvolvam competências de qualificação individual, bem como de *cidadania democrática* (ME, 2017). Ressalte-se o facto curioso de encontrarmos entre

¹ Daqui em diante designado de Perfil dos alunos.

os valores pelos quais se deve pautar a cultura das escolas, o valor da *cidadania e participação*, enquanto estruturante de todo o processo educativo, tal como defendido por Perrenoud (2005).

Adotando a noção de competência preconizada pela OCDE (OECD Learning Framework 2030) enquanto “combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes” (ME, 2017, p.19), o documento apresenta um conjunto de dez áreas de competências, sem hierarquia entre elas, orientadoras da tomada de decisão em termos organizativos, de gestão curricular e da prática letiva (ver Figura 1).



Figura 1 – Esquema das áreas de competências do Perfil dos alunos

Fonte: Ministério da Educação (2017)

Elas surgem como um conjunto de diferentes saberes ou “literacias múltiplas”, complementares, essenciais para “aprender e continuar a aprender ao longo da vida” (ME, 2017, p.18). Não podemos deixar de aqui referir os quatro pilares sugeridos por Jacques Delors (1998) na viragem do século: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (Delors, et al., 1998) que, na mesma linha, foram apresentados como fundamentais à formação holística dos jovens e à sua

aprendizagem ao longo de toda a vida, para que estes possam descobrir os seus “tesouros soterrados” (talentos) e contribuir para o nosso futuro comum (Delors, et. al, 1998, p.14).

Estas competências, frequentemente associadas ao século XXI para dar ênfase aos desafios deste século e à necessidade de mobilização de um conjunto vasto de saberes para os enfrentar, não são novas. Elas encontram-se em debate há sensivelmente 30 anos e, tirando pequenas diferenças no que aos *core subjects* (temas centrais) diz respeito, elas são, de modo geral, consensuais a nível internacional (Faria, Rodrigues, Perdigão, & Ferreira, 2017, p. 16). A este propósito, Figueiredo (2017), perante o manancial de referenciais sobre *competências de nova geração* (como lhes prefere chamar), propôs-se agregar as diferentes competências num referencial de síntese, tendo chegado a vinte e oito tipos de competências, agrupadas em cinco áreas: as competências fundacionais; as competências para aprender e inovar; as competências emancipatórias; as competências humanísticas e artísticas; e as competências sociais e emocionais (ver Figura 2):

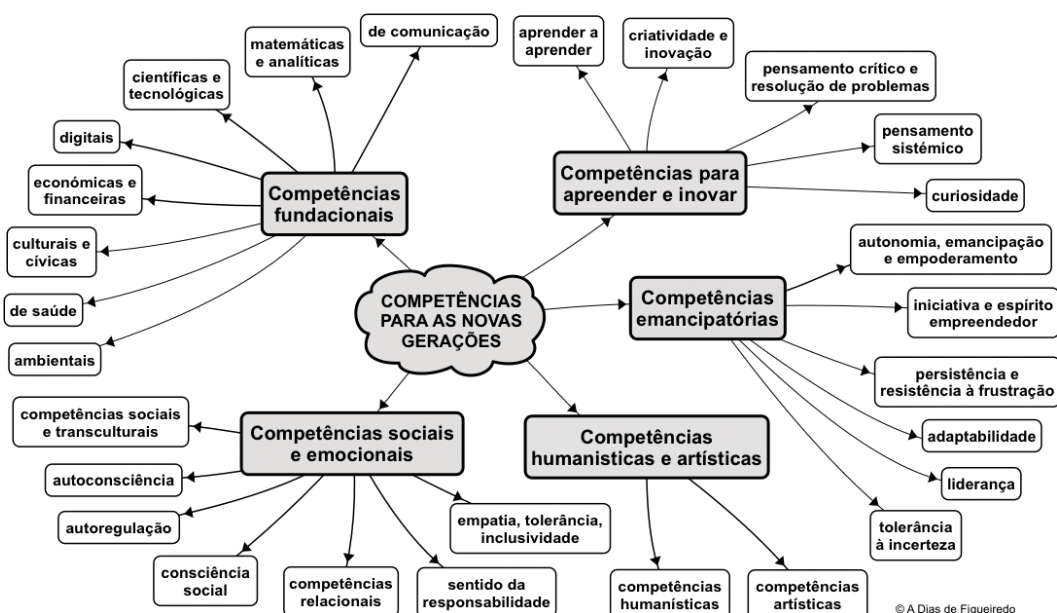


Figura 2 – Referencial síntese de competências de nova geração

Fonte: Figueiredo (2017)

Como vemos, elas são coincidentes no seu âmago com as do Perfil dos alunos, apesar de apresentadas de forma diferente, neste caso num modelo mais elaborado.

Mas apesar desse consenso, vemos que na realidade elas continuam muitas vezes a ser negligenciadas pela Escola, em proveito de um saber enciclopédico descontextualizado.

Segundo o Conselho Nacional de Educação (CNE), os constrangimentos a uma abordagem por competências pelas escolas têm-se prendido com constrangimentos de diversa ordem (financeira, de carácter ideológico ou contingencial), repercutindo-se em avanços e recuos do sistema educativo no estabelecimento de programas, currículos e metas coerentes (Faria, Rodrigues, Perdigão, & Ferreira, 2017). Neste sentido, a novidade prende-se agora com a necessidade premente de possuir estas competências, face às mudanças económicas e sociais que têm ocorrido a nível mundial, sendo o atual momento uma oportunidade para repensar a necessidade de adequar “currículos, pedagogias e didáticas” ao desenvolvimento destas novas competências (Faria, Rodrigues, Perdigão, & Ferreira, 2017, pp. 5-6). Se a finalidade da escola é a “competencialização dos cidadãos” (Roldão, 2005, p. 16), como continuar a insistir num modelo que se sabe estar desajustado da realidade? Mas deixemos esta questão como outros debates e foquemo-nos agora nas *competências de cidadania*, designadas também de *cívicas*.

Para M. R. Afonso (2007), que se baseia na proposta de Audigier (2000), as competências de cidadania são de três tipos: cognitivas (sobre os aspetos jurídico-políticos, do mundo atual, dos processos cognitivos e dos princípios e valores dos direitos humanos e da cidadania democrática); éticas e de escolha de valores (liberdade, respeito, justiça social); e de ações ou sociais (ação na comunidade, resolução de problemas e debate público). A autora opta no entanto por não as especificar.

O Fórum de Educação para a Cidadania traça, contrariamente, uma listagem exaustiva de quarenta e duas competências “sociais e cívicas”, com base em três eixos: i) postura cívica individual; ii) relacionamento interpessoal e iii) relacionamento social e intercultural. Neste caso, as competências encontram-se organizadas segundo a relação da pessoa consigo mesma, com o outro e com o mundo, surgindo em cada um dos eixos de referência um conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes que concorrem para o alcance das mesmas (Fórum Educação para a Cidadania, 2008, pp. 73-75).

Na Proposta Curricular para os Ensinos Básico e Secundário de 2011 (Santos, et al., 2011), as competências de cidadania surgem organizadas por Processos-chave

(Descentração e empatia; Pensamento crítico e criativo; Comunicação e argumentação; e Participação) e Áreas-nucleares (Direitos e responsabilidades; Democracia, processos e instituições; Identidades e diversidades; Interdependência e mundialização), sendo depois articulados em Perfis de Saída, isto é, em capacidades que os alunos devem demonstrar no final do 1.º ciclo, 2.º ciclo, 3.º ciclo e ensino secundário (ver no Anexo 1, o perfil de saída esperado no final do 3.º ciclo, usado na construção do questionário aos alunos na parte referente às competências de cidadania).

Na proposta constatamos uma série de conhecimentos, capacidades e atitudes assentes em princípios de cariz democrático e valores de igualdade, solidariedade e justiça social que deverão, neste caso, ser demonstrados (não esquecendo a importância da componente “ação” das competências) pelos alunos a frequentar o 10.º ano de escolaridade.

De acordo com estas três referências podemos então entender que, independentemente da forma como as competências de cidadania possam ser apresentadas, elas compreendem:

— I) um conjunto de conhecimentos que vão além dos científicos, sobre as leis, instituições e valores democráticos e direitos humanos por que se deve reger a ação cidadã e sobre as grandes problemáticas e desafios que o mundo enfrenta atualmente;

— II) um conjunto de capacidades cognitivas processuais, como a capacidade de aprender autonomamente, de analisar as situações criticamente, de resolver problemas ou de estabelecer relações interpessoais positivas;

— III) uma atitude cívica, inspirada pelos valores já referenciados, mobilizadora dos conhecimentos e capacidades para a ação, ou se quisermos, para a participação democrática, nos seus diferentes contextos de vida: familiar, escolar ou profissional, comunitário e do mundo (ver Figura 3).

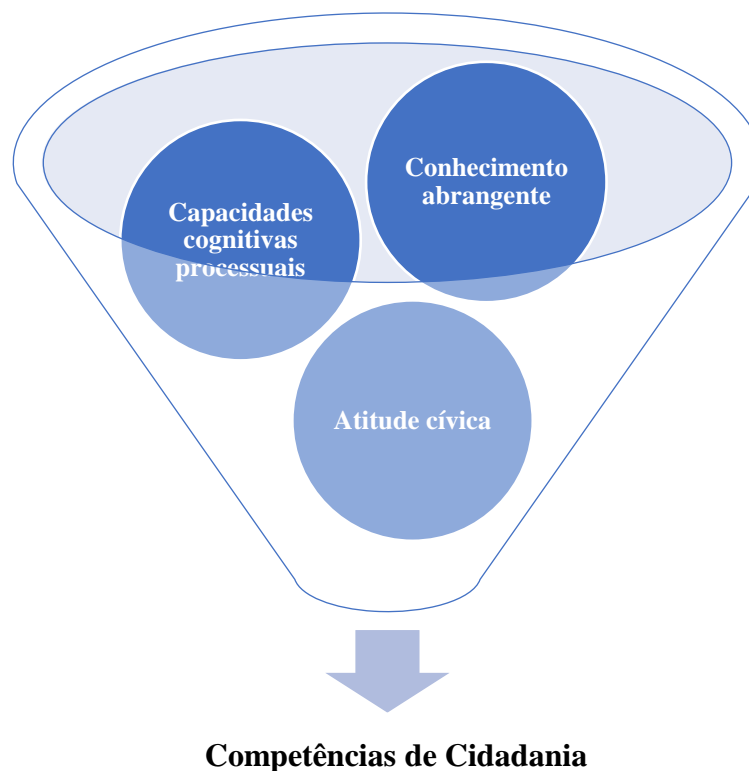


Figura 3 – Esquema conceptual de Competências de Cidadania

Fonte: autoria própria

Assim sendo a linha que separa as ditas *competências para o século XXI* e as *competências de cidadania* mostra-se ténue, uma vez que a finalidade de ambas é, em última análise, que os/as cidadãos/cidadãs possuam as competências necessárias para agirem em prol de um mundo que se reja pelos princípios da democracia e do respeito pelos direitos humanos. A diferença, entende-se, reside na especificidade dos conhecimentos de cidadania, alguns deles ainda não abrangidos pelas áreas disciplinas/científicas do currículo formal e a nível das atitudes, sendo o seu grau de urgência para a ação enfatizado quando se abordam as *competências de cidadania*.

2.4 A Educação para a Interculturalidade enquanto dimensão da Educação para a Cidadania

Como vimos, a *interculturalidade* constitui um dos muitos domínios da educação para a cidadania. Um olhar atento sobre a literatura de educação para a cidadania atual diz-nos que ele é cada vez mais valorizado nos dias que correm dada a crescente diversidade cultural das sociedades contemporâneas.

Segundo a UNESCO (2002) pode entender-se por cultura:

O conjunto dos traços distintivos espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social e que abrange, além das artes e das letras, os modos de vida, as maneiras de viver juntos, os sistemas de valores, as tradições e as crenças. (p.1)

A diversidade cultural pode sempre ser vista por dois prismas: enquanto fonte de “intercâmbio da riqueza inerente a cada cultura” ou enquanto “raiz de numerosos conflitos” (UNESCO, 2009, p.1). Na Declaração Universal sobre Diversidade Cultural de 2002 podemos ler que a diversidade cultural é fonte de desenvolvimento, porque amplia as possibilidades que se oferecem a todos e contribui para o crescimento económico e para uma “existência intelectual, afetiva, moral e espiritual satisfatória (UNESCO, 2002, p. 2). E ela é também fonte de coesão social, vitalidade e paz na sociedade civil, se forem implementadas políticas “que favoreçam a inclusão e a participação de todos os cidadãos” (UNESCO, 2002, p. 2). Assinaram esta declaração todos os Estados-membros da UNESCO, inclusive Portugal, reconhecendo a diversidade cultural enquanto *Património Comum da Humanidade* e comprometendo-se com a adoção de medidas para a sua aplicação efetiva em diversos campos da vida em sociedade, incluindo na Educação, através da sensibilização para o valor positivo da diversidade cultural e a promoção de programas educacionais e formação de docentes com esse mesmo fim (UNESCO, 2002).

Encarar a diversidade cultural como positiva implica, segundo Cochito (2004), necessariamente:

transformar uma sociedade multicultural numa sociedade intercultural: em vez de um somatório ou justaposição de culturas que se confrontam ou se ‘toleram’ num mesmo espaço, viver o cruzamento de culturas em transformação mútua, numa sociedade de direitos reais e efetivos. (p.11)

Isto é, não bastará assumir uma atitude condescende de aceitação da diversidade, mas potencializar essa diversidade num intercâmbio de culturas e no reconhecimento de iguais direitos para todos.

Tal como Cochito (2004) entende-se que a Escola não é o único local para educar para a interculturalidade (havendo muitos outros: na família, nas atividades desportivas, na atividade profissional, em qualquer contexto na verdade) e que essa educação não tem de ocorrer necessariamente num contexto de heterogeneidade cultural mais evidente (Cochito, 2004). Ainda assim, e porque se trata de educar para a cidadania, a Escola é como se sabe um meio privilegiado para o fazer, enquanto local

de socialização e de concepção e reprodução de preconceitos e estereótipos sobre pessoas.

Na opinião de Ramos (2007) a abertura cultural é mesmo a chave para impedir o “choque de ignorâncias” e as ciências sociais, a par de outras áreas como as humanidades ou as artes, podem ajudar os estudantes a aperceberem-se das suas ideias preconcebidas (Ramos, 2007, p. 18). Na opinião da autora, os professores e o sistema escolar têm uma grande responsabilidade na promoção dessa abertura, tendo para tal que existir uma “praxis profissional coerente” e uma “maior abertura do sistema escolar às problemáticas individuais, sociais e culturais” (Ramos, 2007, p. 239), tal como defendido por Perrenoud (2005) em relação aos princípios da educação para a cidadania em geral. Por outro lado, num mundo cada vez mais global, não faria porventura sentido restringir essa aprendizagem apenas a locais de diversidade cultural enfatizada. Pelo contrário, entende-se que é necessário preparar os jovens, desde cedo, para encararem a diferença como algo natural e positivo, independentemente de contactarem diariamente mais ou menos com essa diversidade.

Para Fernand Ouellet (1991) citado em Cochito (2004) a educação para a interculturalidade é:

toda a formação sistemática que visa desenvolver, quer nos grupos majoritários, quer nos minoritários: melhor compreensão das culturas nas sociedades modernas; maior capacidade de comunicar entre pessoas de culturas diferentes; atitudes mais adaptadas ao contexto da diversidade cultural, através da compreensão dos mecanismos psicossociais e dos fatores sociopolíticos capazes de produzir racismo; maior capacidade de participar na interação social, criadora de identidades e de sentido de pertença comum à humanidade. (pp.29-30)

A DGE (2013) apresenta uma definição próxima:

[a interculturalidade] pretende promover o reconhecimento e a valorização da diversidade como uma oportunidade e fonte de aprendizagem para todos, no respeito pela multiculturalidade das sociedades atuais. Pretende-se desenvolver a capacidade de comunicar e incentivar a interação social, criadora de identidades e de sentido de pertença comum à humanidade. (p.5)

Deste modo, a educação para a cidadania não visa apenas o domínio dos conhecimentos, da compreensão da diversidade cultural no mundo atual, mas também o domínio das capacidades e atitudes, através do incentivo ao desenvolvimento da capacidade de comunicar com pessoas de culturas distintas e de interagir socialmente, valorizando as diferenças entre as culturas como fonte de enriquecimento, mas igualmente as semelhanças, como fonte de identidade ou pertença à humanidade.

Deste modo, pode falar-se de *competências interculturais* como subconjunto de competências de cidadania.

2.5 Metodologias de Educação para a Cidadania

As metodologias ativas são frequentemente apontadas nos referenciais e literatura de educação para a cidadania como sendo as mais indicadas para desenvolver competências de cidadania nos alunos. São exemplos dessas metodologias a aprendizagem colaborativa, a análise crítica, o debate, a discussão em painel, a resolução de problemas, a discussão de dilemas, a discussão de valores, a negociação, acordo e contrato, a simulação de papéis, o estudo de caso, o trabalho de pesquisa, o trabalho de projeto, parcerias/redes com outras instituições da comunidade e a participação em associações/voluntariado (M. R. Afonso, 2005).

Como vimos, a aprendizagem da cidadania apela a vivências pessoais, que um ensino meramente transmissivo não pode naturalmente oferecer.

Neste relatório, aprofundar-se-á a metodologia de projeto e a abordagem baseada em problemas, por terem sido as que ocuparam um lugar central na prática letiva e na investigação sobre a prática.

Para Cortesão, Leite e Pacheco (2003) “um projeto é um estudo em profundidade, um plano de ação sobre uma situação, sobre um problema ou um tema” que ultrapassa o campo das intenções, implicando necessariamente também ação, “ação essa que deve trazer um valor acrescentado à situação presente e que se concretiza no futuro” (Cortesão, Leite, & Pacheco, 2003, pp. 24-25). Portanto, um projeto pode visar dar resposta a diferentes objetivos como responder a questões, resolver problemas ou enfrentar um desafio, que em comum implicam sempre a mobilização de conhecimento, competências e atitudes para alcançá-lo com êxito. Pense-se por exemplo num projeto de realização de uma Feira Quinhentista no âmbito da Área-Escola (Cortesão, Leite, & Pacheco, 2003) que não parte propriamente de um problema identificado mas de uma intenção, mas que naturalmente dá origem a múltiplos problemas e desafios a enfrentar pelos alunos para a sua concretização. Como defende Ponte (1997) o importante é que os alunos participem na definição e estruturação do projeto, que se sintam envolvidos durante todo o processo e que considerem o projeto como algo que é seu.

Outros autores, porém, colocam a tónica do trabalho de projeto na resolução de problemas como é o caso de Castro e Ricardo (1994) para quem “o trabalho de projeto

é uma metodologia investigativa centrada na resolução de problemas” em que os mesmos “deverão ser pertinentes para quem procura resolvê-los, deverão constituir ocasião para novas aprendizagens e ter uma ligação à sociedade na qual os alunos vivem” (Castro & Ricardo, 1994, p. 12). Por este motivo, a *metodologia de projeto* e a *metodologia de aprendizagem baseada em problemas* são muitas vezes encaradas como metodologias semelhantes.

Para Arends (2008), por exemplo, “este modelo [a aprendizagem baseada em problemas] é conhecido por outras denominações tais como instrução baseada em projetos, aprendizagem autêntica e instrução ancorada” (Arends, 2008, p. 380). Esta situação acontece porque na verdade ambas as metodologias partilham os mesmos pressupostos pedagógicos, diferenciando-se somente quanto às finalidades e à gestão do processo de ensino-aprendizagem (Cosme & Trindade, 2001, p. 69). Elas têm como fundamentos as teorias de John Dewey e seu discípulo Kilpatrick, que no início do século XX defendiam uma aprendizagem orientada para problemas do interesse dos alunos (Arends, 2008; Cosme & Trindade, 2002; Vieira & Vieira, 2005) e que mais tarde viria a ser desenvolvida por psicólogos de renome como Jean Piaget (Vieira & Vieira, 2005) e Lev Vygotsky da escola cognitiva-construtivista e Bruner, autor da teoria da aprendizagem por descoberta (Arends, 2008). Estas teorias, sendo diferentes entre si, partem todas do princípio de que o aluno deve ocupar um lugar central no processo de ensino-aprendizagem, isto é, de que ele deve constituir-se como elemento ativo e responsável pela construção do seu próprio conhecimento, por ser por natureza curioso com a realidade que o rodeia. O professor surge como um elemento facilitador ou estimulador do processo, pelo confronto dos alunos com novas experiências e situações indutoras de aprendizagem, evitando metodologias de instrução direta.

Meirieu (1993) citado em Cosme e Trindade (2001), crítico da metodologia de projeto, advoga que a pedagogia de projeto, como lhe chama, “nem sempre valoriza, de forma explícita, a necessidade de os alunos realizarem aprendizagens para que a resolução desse problema seja bem-sucedida” (Cosme & Trindade, 2001, p. 34). Propõe então Meirieu (1993) em alternativa uma abordagem por *situação-problema* que entende englobar em si uma intencionalidade e regulação pedagógicas que não se verificam no caso do projeto (Cosme & Trindade, 2001).

Podemos então entender que no trabalho de projeto, existe uma margem de negociação superior no que se refere às aprendizagens a realizar (poderá chegar-se a um mesmo produto de diversas formas) em proveito das vivências proporcionadas, em

relação à abordagem por situação-problema, que tem implícita a concretização de aprendizagens concretas previamente delineadas (Cosme & Trindade, 2001). Esclarecem Cosme e Trindade (2001) que ambas as metodologias são válidas, podendo inclusive ser utilizadas em fases distintas de uma mesma atividade, sendo o importante adequá-los às atividades e objetivos pedagógicos que se intenta atingir.

Por possibilitarem aos alunos a participação ativa na planificação e no desenvolvimento das atividades e por colocá-los em situações da vida real, complexas e problemáticas, ambas as metodologias promovem nos alunos o i) desenvolvimento de competências de pensamento de ordem superior ou de abstração (como o pensamento crítico e analítico, a integração de saberes e a capacidade para lidar com a incerteza); ii) comportamentos e competências sociais associadas a papéis de adulto (como hábitos de cooperação e de resolução de problemas ou situações da vida real) e iii) competências para aprendizagem independente (como a aprendizagem autónoma ao longo da vida e a autorregulação das aprendizagens) (Arends, 2008; Castro & Ricardo, 1994; Cortesão, Leite & Pacheco, 2002; Cosme & Trindade, 2001; Ponte, 1997; Vieira & Vieira, 2005;). Assim, estas abordagens mostram-se estruturantes, tendo em conta os desafios da época em que vivemos.

Ambas as metodologias introduzem também “elementos de imprevisto e aventura nas atividades escolares” (Ponte, 1997, p.92), desafiando as próprias capacidades dos professores para lidarem com múltiplas tarefas e a serem flexíveis, o que não significa que não careçam de planificação. Como refere Arends (2008) a abordagem baseada em problemas exige tanto ou mais esforço de planificação que outras metodologias para garantir a transição suave entre as várias fases de desenvolvimento e o cumprimento dos objetivos de aprendizagem.

No caso do trabalho de projeto, a metodologia segue em regra um conjunto de fases mais ou menos fixas, que se prolongam durante algum tempo e culminam com uma apresentação pública do projeto: i) escolha do tema ou problema; ii) formulação dos problemas parcelares; iii) preparação e planeamento do trabalho; iv) realização do trabalho de campo; v) acompanhamento dos trabalhos/avaliação intermédia; vi) tratamento das informações e da preparação da apresentação pública; vii) apresentação pública e viii) avaliação final (Castro & Ricardo, 1994; Cosme & Trindade, 2001).

Parte III – Contexto Escolar

3.1 Caracterização da escola



Figura 4 – Imagem da Escola Secundária Domingos Rebelo

Fonte: autoria própria

A Escola Secundária Domingos Rebelo (ESDR), escolhida para desenvolver a prática letiva e investigativa, é uma escola não agrupada e a sua oferta formativa abrange o 3.º ciclo do ensino básico e o ensino secundário.

No início do ano letivo de 2017/2018 contava com um total com 1961 alunos, distribuídos por 69 turmas, e 226 professores.

Localizada em meio urbano na cidade de Ponta Delgada, a escola pertence ao maior concelho da ilha de São Miguel com designação homónima, que reúne 24 freguesias e concentra 28% da população da Região Autónoma dos Açores. Sendo o setor das atividades económicas com maior peso o dos serviços; os setores industrial e primário têm também alguma representatividade no concelho, sobretudo este último por via das atividades de agropecuária. Como é referido no projeto educativo, a ESDR “insere-se, assim, num concelho com grande mobilidade entre o meio urbano e rural, recebendo alunos destas duas realidades distintas” (ESDR, 2015, p.8).

Dada a diversidade do público que recebe, a escola tem como preocupação oferecer uma “resposta educativa vasta e variada” de modo a i) satisfazer os interesses

e solicitações da comunidade, ii) colmatar dificuldades de aprendizagem identificadas e iii) contemplar as oportunidades de empregabilidade detetadas na região pela Direção Regional do Emprego e Qualificação Profissional (DREQP) (ESDR, 2015, p.9). Assim, a ESDR além de promover anualmente ações de orientação escolar e vocacional, tem na sua oferta formativa cursos orientados para o prosseguimento de estudos, cursos orientados para a vida ativa (Profissionais e PROFIJ) e cursos para adultos.

Com uma área de terreno de 24 700 m² e de construção de 13 336 m², a ESDR conta com um total de 74 salas de aula e um conjunto diversificado de outros espaços educativo-pedagógicos, reorganizados e modernizados com as obras de requalificação ocorridas entre 2005 e 2014: laboratórios de ciências, ginásio, sala de ginástica/dança, pavilhão, salas de informática, laboratórios de línguas, laboratório de matemática, oficina de eletrónica e informática, oficina de eletricidade e automação, oficina de carpintaria, auditório, biblioteca, sala de convívio dos alunos, bares de alunos e de funcionários, salas de departamentos, sala de diretores de turma, gabinetes de apoio educacional, arquivo e outras instalações.

Trata-se de uma escola com boas condições, bem equipada e cuidada. Todas as salas frequentadas estavam equipadas com um computador de mesa com acesso à internet, com um videoprojetor e com uma tela de projeção. Apontamento menos positivo apenas para a rede de internet dos alunos, cujo sinal se mostrou ser fraco, situação aliás comum a muitas escolas do país.

É uma escola dinâmica, desenvolvendo, durante todo o ano, uma série de atividades e projetos de enriquecimento e complemento curricular destinados a todos os alunos, de formação do pessoal docente e não docente e de aproximação entre a escola e a comunidade (ESDR, 2017; ESDR 2017a).

3.2 Caracterização da turma cooperante

A turma cooperante era uma turma do 10.º ano da disciplina de Economia A do curso científico-humanístico de ciências socioeconómicas. No início do ano letivo a turma tinha um total de 18 alunos, mas entre o primeiro e segundo períodos saíram da turma três alunos, por questões de mudança de turma, de curso e de dificuldades de aprendizagem decorrentes de deficiência auditiva.

Dos 15 alunos que faziam parte da turma no período em que decorreu a prática de ensino supervisionada assente na metodologia de projeto, com início no final de

fevereiro, apenas 14 frequentaram a maioria das aulas lecionadas, uma vez que uma aluna (a Emília), que regressara há pouco tempo às aulas, após uma baixa médica por razões psicológicas, continuou a faltar à maioria das aulas.

Em fevereiro a generalidade dos alunos tinha 15 anos de idade, havendo apenas três alunos com 16 anos e três com 17 anos. Todos residiam em freguesias pertencentes ao concelho de Ponta Delgada e também a maioria tinha apenas um irmão ou irmã. Não existiam alunos de origem estrangeira na turma.

A maioria tinha também acesso a computador em casa e *smartphone* pessoal e todos tinham acesso à internet em casa².

Em relação ao nível habilitacional dos pais, das 12 respostas válidas é possível constatar que a maioria das mães tinha o 12.º ano (seis) ou licenciatura (três) e a maioria dos pais tinha ou licenciatura (cinco) ou níveis mais baixos de forma dispersa (ver Figura 5).

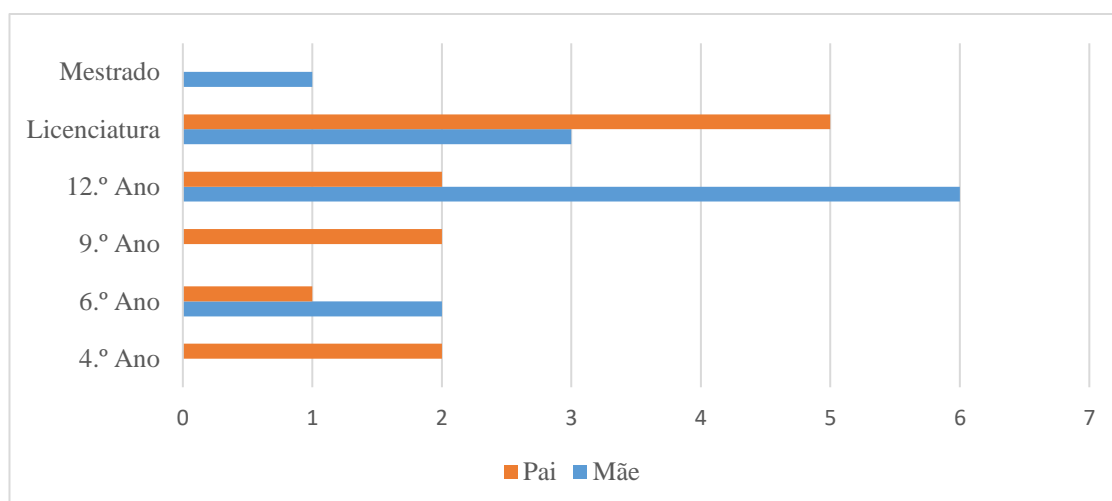


Figura 5 – Habilitações literárias dos pais dos alunos

Fonte: Questionário aplicado aos alunos

Em relação às suas atividades profissionais, as mesmas eram muito variadas, estando muito delas relacionadas com o setor financeiro (contabilidade, banca e seguros) e empresarial (gestão empresarial e vendas).

A maioria dos alunos disse também no questionário ter escolhido a área de ciências socioeconómicas por ser a área que lhes possibilita seguir as profissões que gostariam de exercer no futuro e partilhou estar satisfeita com a escola por ter um bom

² Informação disponibilizada pela professora cooperante. A restante informação foi obtida através do questionário aplicado aos alunos a 19/02/2018.

ambiente, bons professores e instalações. Ainda assim, houve dois alunos que disseram não se sentirem “em casa” (ver Figura 6).

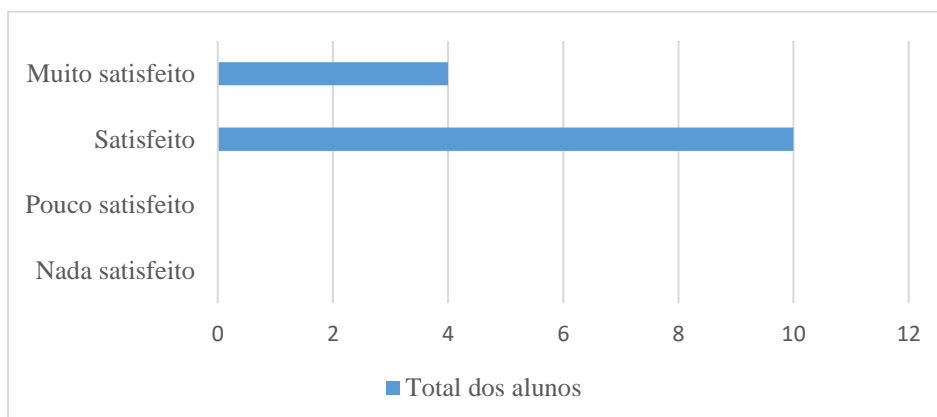


Figura 6 – Satisfação dos alunos em relação à escola

Fonte: Questionário aplicado aos alunos

A maioria dos alunos nunca tinha reprovado em nenhum ano, havendo no entanto três que se encontravam atrasados por razões de mudança de curso e não de más notas.

Da observação e lecionação realizadas pode dizer-se que se trata de uma turma bem-educada, respeitadora dos colegas e professores e colaborante com as atividades propostas sem exceção. Apesar de não terem sido observadas situações de indisciplina dignas de nota, foi possível identificar “três alas” da sala (na perspetiva de frente para o quadro) com comportamentos mais ou menos homogêneos: a ala da esquerda tinha um comportamento calmo, a ala do meio relativamente calmo e a ala da direita um comportamento por vezes perturbador, causado sobretudo por uma aluna (a Isa) de personalidade especialmente extrovertida, mas não desrespeitosa. Demonstraram ser especialmente participativos dois alunos (a Isa e o Francisco).

Um dos alunos demonstrou ter problemas de gaguez, mas encontrava-se perfeitamente integrado na turma. Na verdade era uma turma bastante coesa, que convivia também fora das aulas.

Relativamente às questões de cidadania colocadas aos alunos, a maioria soube responder acertadamente à pergunta “o que é ser um cidadão ou uma cidadã ativa” (ver Figura 7), ainda que cinco alunos tenham relacionado o conceito com o de população ativa, que tinham recentemente aprendido, afirmando assim que se tratava de pessoas

empregadas ou desempregadas, mas aptas a trabalhar, ou pessoas que contribuíam para a economia do país.

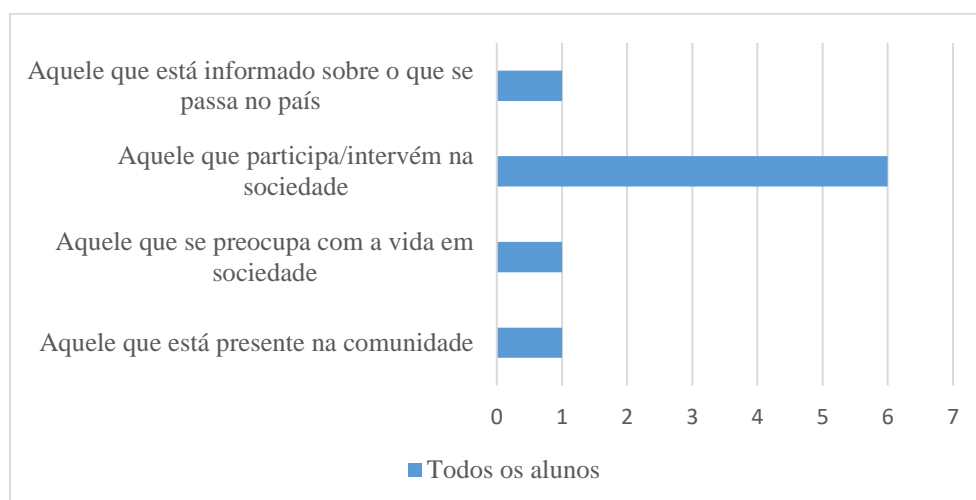


Figura 7 – Respostas válidas dos alunos à questão: "o que é ser um cidadão ou uma cidadã ativa?"

Fonte: Questionário aplicado aos alunos

Relativamente ao nível de identificação dos alunos com as competências de cidadania apresentadas (ver no Apêndice 2 o questionário aplicado aos alunos e no Anexo 1 o perfil de saída no 3.º ciclo em termos de competências de cidadania que serviu de base à elaboração das questões) 53% das respostas incidiu sobre o nível “identifico-me”, 24% sobre o nível “identifico-me muito” e 19% sobre o nível “identifico-me pouco”, tendo o nível “não me identifico” obtido apenas 4% das respostas (ver no Apêndice 7 o resumo das respostas dadas pelos alunos). Percebe-se deste modo, que se tratava de uma turma em geral sensibilizada para as questões da cidadania, ainda que se mostrasse pertinente continuar a apostar no trabalho da temática.

Em relação às questões colocadas sobre interculturalidade em particular, a maioria dos alunos (64%) disse participar pouco em atividades que valorizam o intercâmbio entre pessoas de diferentes nacionalidades, apesar de a maioria já ter tido contacto com pessoas de outras nacionalidades (71%), sobretudo dos Estados Unidos e Canadá, que se deduz relacionadas com situações familiares, uma vez que a emigração açoriana para esses países é elevada. Considerou-se por isso relevante investir no desenvolvimento de competências de interculturalidade na turma.

A maioria disse também ter consciência da importância da cultura (57%) e conseguir identificar em geral situações de discriminação³ e contribuir para os combater (71%).

3.3 Caracterização da professora cooperante

A professora cooperante é professora da disciplina de Economia A da turma cooperante e é licenciada em Organização e Gestão de Empresas pela Universidade dos Açores.

Começou a lecionar muito cedo, aos 20 anos, contando com 26 anos de experiência, dos quais 22 na ESDR.

Dedicou a maior parte da sua carreira a lecionar diversas disciplinas do ensino profissional (Contabilidade Geral e Analítica, Organização e Gestão Empresarial, Fiscalidade, entre muitas outras), tendo sido convidada há quatro anos pela direção da escola a lecionar as disciplinas de Economia A e C do curso científico-humanístico de ciências socioeconómicas, após a saída de alguns professores do grupo 430 da escola, por motivos de reforma.

3.4 Caracterização da disciplina

A disciplina de Economia A está integrada no tronco comum da componente de formação específica do curso geral de ciências socioeconómicas, com carga horária semanal de 4,5 horas, num total de 99 tempos letivos de 90 minutos (ME, 2001a, pp. 3 e 14). A disciplina abarca os 10.º e 11.º anos, estando os conteúdos encadeados numa sequência lógica, em que se parte do estudo de realidades mais conhecidas dos alunos (realidades portuguesa e europeia) para realidades mais distantes (realidade mundial).

As finalidades da disciplina estão direcionadas tanto para a apreensão de conhecimentos, como para o desenvolvimento de competências e atitudes nos alunos (no programa o termo “competência” é usado com o sentido de capacidade, ao invés de mobilização de conhecimentos, capacidades e atitudes para a prática).

Ao nível dos conhecimentos destaca-se a compreensão da Economia enquanto Ciência Social, dos conceitos básicos da disciplina, dos factos de natureza económica e dos grandes problemas do mundo atual e a articulação entre conhecimentos e realidade social. Ao nível das competências e atitudes são elencadas várias, entre as

³ Não necessariamente relacionadas apenas com questões culturais.

quais o espírito crítico, a capacidade de resolução de problemas, o desenvolvimento de técnicas de trabalho de pesquisa, tratamento e apresentação de dados, a utilização das novas tecnologias da informação e comunicação (TIC), a capacidade de trabalho individual e em equipa, a interiorização de valores de tolerância, respeito pelas diferenças, democracia e justiça social e o fomento de atitudes de não discriminação (ME, 2001a), estando em perfeita concordância com o Perfil dos alunos. Destaque-se também para o facto de ser dito explicitamente que constitui finalidade da disciplina “contribuir para a formação do cidadão, educando para a cidadania, para a mudança e para o desenvolvimento, no respeito pelos Direitos Humanos” (ME, 2001a, p.5).

A disciplina é constituída por 12 módulos, sendo sete unidades destinadas ao 10.º ano: 1. A atividade económica e a Ciência Económica; 2. Necessidades e consumo; 3. A produção de bens e de serviços; 4. Comércio e moeda; 5. Preços e mercados; 6. Rendimentos e repartição dos rendimentos e 7. Poupança e investimento.

O programa prioriza a utilização de metodologias ativas diversificadas, em que o processo de ensino-aprendizagem é centrado no aluno e dá especial destaque à metodologia de trabalho projeto:

poderá ser utilizada, dada a sua adequação à pesquisa e ao conhecimento do meio, à consciencialização e à eventual contribuição para a resolução de problemas concretos e à produção de produtos a divulgar na comunidade, como sejam a organização de exposições temáticas e de debates. (ME, 2001a, p.9)

O programa refere igualmente a necessidade de, independentemente das estratégias usadas, “sistematizar os conteúdos estudados, articular os conhecimentos entre si e integrá-los nos contextos reais do mundo em que vivemos” (ME, 2001a, p.8). Incentiva-se também o contacto dos alunos com a comunidade.

A disciplina presta-se também à utilização de recursos didáticos variados: livros, revistas e jornais, dados estatísticos de fontes oficiais, *sites* de organismos nacionais e internacionais, filmes e documentários.

No que diz respeito à avaliação, é dito que esta deverá ser “uma prática (...) integrada no processo de ensino-aprendizagem e que deverá incidir não só sobre os produtos, mas igualmente sobre os *processos*, com intenção profundamente formativa” (ME, 2001a, p.11), recomendando-se para tal a utilização de diferentes instrumentos de avaliação, tendo em vista a avaliação de conhecimentos, competências e atitudes. Finalmente promove-se também o envolvimento dos alunos na própria definição, discussão e clarificação dos critérios de avaliação.

3.5 Relevância dada à Educação para a Cidadania pela escola

Lendo os principais documentos de escola da ESDR, é perceptível que existe uma preocupação efetiva com todos os seus alunos, independentemente das oportunidades que o seu meio familiar lhes oferece à partida. A oferta diversificada de cursos, as atividades diversificadas de apoio educativo e de enriquecimento curricular, as respostas de educação especial e a preocupação com a diferenciação pedagógica, releva-nos que a ESDR é uma escola democrática, que pretende integrar e valorizar todo o seu público escolar (ESDR, 2017a). O seu perfil democrático e humanista está bem patente no seu Projeto Educativo, em que se considera que a escola deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa (mente e corpo, inteligência e sensibilidade, sentido estético e de responsabilidade pessoal), dotando-a de uma formação científica, tecnológica, pedagógica e cívica e de valores de liberdade e responsabilidade, solidariedade, respeito e tolerância, amizade e cooperação e a justiça (ESDR, 2015). Pode dizer-se então que o seu Projeto Educativo vai ao encontro do Perfil dos alunos.

A educação para a cidadania é oferecida no 3.º ciclo na área curricular não disciplinar de *Cidadania* e nos Cursos Profissionais PROFIJ, inserida na componente de formação sociocultural, no domínio de *Formação para a Cidadania* (ESDR, 2017a).

No ensino secundário a educação para a cidadania não constitui oferta de escola, aliás como acontece na grande maioria das escolas em todo o país. Ainda assim, os alunos do secundário têm oportunidade de trabalhar as questões da cidadania em algumas atividades de enriquecimento curricular que acontecem na escola, como comemorações de dias, ações de sensibilização e outros eventos, sobretudo na área da educação para a saúde (alimentação, saúde afetivo-sexual e reprodutiva, atividade física, exposição solar, segurança e prevenção rodoviária) (ESDR, 2017a).

Em nenhum documento de escola é enfatizada explicitamente a necessidade de integrar a componente de educação para a cidadania de modo transversal em todas as áreas disciplinares e não disciplinares.

Parte IV – Unidade Didática

4.1 Identificação e objetivos da unidade didática

A prática de ensino supervisionada que decorreu de outubro de 2017 a março de 2018 incidiu sobre as unidades 3 – A produção de bens e serviços, 4 – Comércio e moeda e 5 – Preços e mercados do programa de Economia A do 10.º ano de escolaridade. Não obstante, focar-me-ei nos objetivos da unidade 4 – Comércio e moeda, enquanto unidade que ocupou a maior parte do tempo da prática e sobre a qual incidiu a componente investigativa.

Dentro da unidade 4, foram abrangidas as subunidades: 4.1 Comércio – Noção e Tipos, 4.2 A evolução da moeda – Formas e Funções e 4.3 A nova moeda europeia – o Euro por estas se adequarem em especial à metodologia de intervenção que se intentava desenvolver, explicada no capítulo seguinte. Relativamente a estas, constituem objetivos gerais que os alunos entendam a forma como os bens produzidos são postos à disposição dos consumidores, através da distribuição e do comércio, que é necessário utilizar moeda para adquiri-los e que essa moeda desempenha várias funções e tem evoluído ao longo do tempo. Além disso, que compreendam a realidade de introdução de uma moeda única na Zona Euro (ME, 2001a, p.30).

Em termos de objetivos específicos são listados no programa:

- Explicar em que consiste a atividade da distribuição;
- Justificar a importância da distribuição;
- Identificar os diferentes circuitos de distribuição;
- Identificar tipos de comércio: independente e integrado (sucursais, franchising, grandes superfícies e grandes superfícies especializadas);
- Indicar alguns métodos de distribuição (venda direta, venda automática, venda à distância e comércio eletrónico);
- Justificar o aparecimento da moeda;
- Descrever a evolução da moeda;
- Caracterizar os vários tipos de moeda;
- Explicar em que consiste o Euro;
- Inventariar vantagens e desvantagens da introdução do Euro.

Em termos de competências e atitudes nenhuma são explicitadas especificamente para a unidade 4, mas no manual da disciplina da editora Texto (Pais, Oliveira, Góis, & Cabrito, 2013) podemos ler que se pretende que o aluno:

- Tome consciência do seu papel como consumidor;
- Seja capaz de abordar criticamente os problemas;
- Desenvolva hábitos de pesquisa;
- Seja rigoroso no trabalho.

Entende-se, então, que esta unidade se coaduna com o trabalho de pesquisa e de resolução de problemas.

4.2 Metodologia de intervenção

A prática de ensino supervisionada englobou no total a lecionação de dezasseis aulas de 90 minutos, mais uma durante cerca de 40 minutos, das quais cinco ocorreram no âmbito da disciplina de Iniciação à Prática Profissional III (IPPIII) e doze no âmbito da de Iniciação à Prática Profissional IV (IPPIV).

As cinco aulas lecionadas no âmbito de IPPIII encontram-se devidamente documentadas no diário de campo (ver Apêndice I). As mesmas incidiram sobre as unidades 3 e 5, tendo numa delas, como já explicado neste relatório, sido integrados conteúdos de educação para a cidadania (aula de 06/11/2017) para aferir a receptividade da turma em relação ao tema. Neste primeiro bloco de aulas foram utilizados métodos diversificados (expositivo, ativo, interrogativo e demonstrativo), dando-se especial relevo ao método ativo, por se acreditar ser o mais eficaz na concretização de aprendizagens pelos alunos, tal como preconizado pelo paradigma construtivista (Arends, 2008).

Neste relatório será dado destaque ao segundo bloco de aulas, que abrangeu a lecionação das restantes doze aulas, com incidência sobre a unidade 4, como aquele que contribuiu para dar resposta ao objetivo de investigação: “analisar como o trabalho de projeto contribui para a educação para a cidadania e para a interculturalidade na disciplina de Economia A do 10.º ano”.

Segundo Roldão (2004) ensinar implica sempre a conceção de uma ação intencionalmente dirigida a promover uma aprendizagem. Como refere, “a ação de ensinar é pois em si mesma uma ação estratégica, finalizada, orientada e regulada face ao desiderato da consecução da aprendizagem pretendida no outro.” (Roldão, 2004, p.56). Assim, para planificar a lecionação é necessário, antes de mais, definir que aprendizagens se deseja que sejam efetuadas pelos alunos.

Pretendia-se com a prática letiva por um lado, que os alunos realizassem o conjunto das aprendizagens especificamente listados no programa da disciplina, além

de outras relacionadas com a cidadania e interculturalidade. Por outro lado, desejava-se que os alunos desenvolvessem uma série de capacidades processuais e atitudes (ver os objetivos de aprendizagem em detalhe no Quadro 2 - Cenário de Aprendizagem apresentado no capítulo seguinte) consideradas essenciais para a sua “competencialização” enquanto cidadãos ativos (ME, 2017). Deste modo, para a concretização destas aprendizagens, considerou-se que o trabalho de projeto seria a metodologia mais indicada para pôr em prática as estratégias de ensino pretendidas, indo ao encontro das recomendações dos referenciais de educação para a cidadania e do próprio programa da disciplina.

Para Roldão (2004) uma estratégia de ensino consiste na “conceção intencional e orientadora de um conjunto organizado de ações para a melhor consecução de uma determinada aprendizagem” (Roldão, 2004, p.57). Assim, ao longo das 12 aulas foram concebidas estratégias diferenciadas para que se alcançassem os objetivos de aprendizagem especificamente definidos para cada aula.

O trabalho de projeto, como vimos na parte II deste relatório, engloba em regra um conjunto de fases de planeamento, implementação e avaliação: i) escolha do tema ou problema; ii) formulação dos problemas parcelares; iii) preparação e planeamento do trabalho; iv) realização do trabalho de campo; v) acompanhamento dos trabalhos/avaliação intermédia; vi) tratamento das informações e da preparação da apresentação pública; vii) apresentação pública e viii) avaliação final (Castro & Ricardo, 1994; Cosme & Trindade, 2001). Dentro de cada uma das fases do projeto, foram desenvolvidas atividades diversas, tendo o método ativo, característico do trabalho de projeto, sido complementado com outros, sobretudo de cariz expositivo e interrogativo.

No sentido de garantir que determinadas aprendizagens se realizassem (Meirieu, 1993 citado em Cosme & Trindade, 2001), definiu-se também uma *situação-problema* inicial para dar origem a um trabalho de pesquisa por parte dos alunos e alimentar também o próprio projeto, a partir da informação recolhida. A situação-problema definida foi a seguinte: “como caracterizar a realidade da Guiné-Bissau, nomeadamente quanto à forma de distribuição e comercialização de bens e moeda utilizada?”. A partir desta questão, os alunos, divididos em pequenos grupos, foram convidados a descobrir as realidades i) geográfica e demográfica, ii) histórica e política, iii) socioeconómica, e iv) cultural e paisagística do país (subtemas do projeto). Para além disso, todos os grupos tiveram de explorar a forma como se distribuem e

comercializam os bens naquele país, além dos tipos de moeda utilizados, desenvolvendo para tal um conjunto de capacidades processuais e de conhecimentos, através da integração dos conceitos da unidade 4 nas suas pesquisas.

Para a recolha de informação pelos alunos, as atividades engendradas tinham também como intuito simultâneo educá-los e sensibilizá-los para a cidadania e interculturalidade, através do contacto e interação com pessoas de outra nacionalidade, neste caso da Guiné-Bissau. Como vimos no enquadramento curricular e didático, o relacionamento interpessoal, social e intercultural constituem competências essenciais no nosso século (Fórum Educação para a Cidadania, 2008; ME, 2017) e devem ser estimuladas não em teoria mas na prática, através da promoção da interação social e intercultural (Cochito, 2004; DGE, 2013). Neste sentido, destacam-se as atividades de convite para efetuar uma palestra na sala de aula a um guineense residente nos Açores e a realização de um intercâmbio por videoconferência com uma turma da Guiné-Bissau, como atividades por excelência de incentivo a essa interação.

Recolhida a informação pelos alunos e no sentido de os mesmos se sentirem envolvidos no projeto e considerarem-no como seu (Ponte, 1997) foi-lhes pedido que escolhessem um produto final para o projeto, com o objetivo de sensibilizarem a comunidade educativa da ESDR para a interculturalidade, apresentando de alguma forma a informação recolhida ao longo do projeto.

Em termos de avaliação, definiu-se desde início com a professora cooperante que o projeto iria ter uma ponderação de 10% dos 95% destinados ao domínio dos conteúdos, conhecimentos e competências (ESDR, 2017a), tendo por base os seguintes instrumentos de avaliação: i) uma grelha de observação de capacidades e atitudes, ii) os vários trabalhos realizados no decurso do projeto, incluindo o produto final e iii) a autoavaliação dos alunos, numa perspetiva de partilhar a responsabilidade da avaliação com os alunos, enquanto reguladores das suas próprias aprendizagens (Arends, 2008; ME, 2001a; Pinto & Santos, 2006).

Uma vez que o projeto iria exigir uma metodologia de trabalho a que, nas palavras da professora cooperante “os alunos não estavam muito habituados”, chegou-se à conclusão de que seria melhor adotar para a avaliação sumativa dos conhecimentos da unidade 4 o instrumento tradicional: o teste de conhecimentos. Ainda assim, a professora fez questão de que o mesmo tivesse algumas perguntas relacionadas com o projeto.

Finalmente, por se entender que a avaliação “deve acontecer em integração com o ato pedagógico” (Pinto & Santos, 2006, p.39) tinha-se como intenção realizar avaliação formativa ao longo de toda a prática letiva, para que os alunos pudessem compreender os seus erros e tomar consciência das suas dificuldades de modo a poderem trabalhar sobre elas.

Esta foi então a estratégia ou “concepção global” da intervenção (Roldão, 2004), esmiuçada depois em ações organizadas para cada aula, e que mereceram uma planificação cuidada.

4.3 Planificação da intervenção

A planificação constitui uma prática essencial na atividade docente. Ela abrange a definição de uma série de componentes que vão influenciar o processo de ensino-aprendizagem, entre elas: os conteúdos e conceitos a ensinar de entre o currículo disponível; os objetivos a alcançar e as competências a desenvolver nos alunos; os métodos e atividades encadeadas segundo uma sequência lógica; os recursos materiais, espaciais e temporais; e os tipos e instrumentos de avaliação das aprendizagens a utilizar. Uma definição prévia destas componentes é determinante para um ensino intencional e para uma gestão da sala de aula eficaz, em termos de controlo da disciplina e estímulo motivacional (Arends, 2008). Como vimos na parte teórica deste relatório, dadas as especificidades do trabalho de projeto, a planificação é tão ou mais importante do que quando são utilizadas outro tipo de metodologias menos interativas.

Para a planificação da prática letiva começou-se por definir um roteiro com o número de aulas necessárias para desenvolver o projeto (ver Apêndice 8), que veio como se esperava a sofrer algumas alterações no decorrer da prática letiva, ainda que de forma não significativa. Tinham sido programadas no total catorze aulas de 90 minutos, mas acabaram por ser lecionadas doze, pois iniciou-se a prática um dia mais tarde e outra das aulas previstas foi lecionada pela professora cooperante para realização de revisões sobre a unidade 5, que tinha sido por si abordada.

Após a aprovação do roteiro pela professora cooperante e autorizadas as atividades pela direção da escola, desenhou-se um *Cenário de Aprendizagem* para o conjunto das aulas a lecionar.

A escolha do desenho de um Cenário de Aprendizagem em detrimento de uma Planificação de Médio Prazo (para a unidade) de tipo tradicional prendeu-se com o

carácter dinâmico dos cenários, que evidenciam o sentido estratégico de intervenções algo prolongadas no tempo, por via da criação de uma narrativa:

Entende-se um cenário de aprendizagem como uma situação hipotética de ensino-aprendizagem (puramente imaginada ou com substrato real) composta por um conjunto de elementos. Cada cenário deve descrever (i) o contexto em que a aprendizagem tem lugar, (ii) o ambiente em que a mesma se desenrola e que é condicionado por fatores relacionados com a área/domínio de conhecimento, (iii) pelos papéis desempenhados pelos diferentes agentes ou atores (e pelos seus objetivos), organizados numa história/narrativa. (Instituto de Educação, 2017)

Para a criação do cenário, teve-se por base o modelo de Cenário de Aprendizagem desenvolvido no âmbito do Projeto iTEC (Innovative Technologies for Engaging Classrooms, 2010-2014) e integrado mais tarde no Projeto TEL@FTELab (Technology Enhanced Learning @ Future Teacher Education Lab, em vigor desde 2016) do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa⁴. Foram feitas algumas adaptações ao modelo original, retirando-se os campos relativos à categorização de competências TIC, informação complexa e supérflua tendo em conta o que seriam objetivos deste intervenção. Veja-se então o Cenário de Aprendizagem desenvolvido abaixo (ver Quadro 2).

Modelo de Cenário de Aprendizagem

Tendência(s) Relevante(s)

Anote a tendência ou tendências a que o cenário se destina a responder e se necessita(m) de se adaptar ao futuro ou abraçar o futuro indicado pela tendência. Por norma, 1 ou 2 tendências são suficientes.

Necessidade de promover uma aprendizagem da disciplina de Economia A significativa e interligada com a realidade económico-social.

Necessidade de promover o desenvolvimento das designadas competências do século XXI e de competências de cidadania, essenciais nos dias de hoje face aos desafios, incertezas e complexidades que caracterizam o mundo atual.

⁴ Ambos os projetos têm em vista transformar a forma como a tecnologia é usada nas escolas. Ver mais informações sobre os projetos em: <http://fcl.eun.org/itec> (iTEC) e <http://ftelab.ie.ulisboa.pt/> (TEL@FTELab).

Breve descrição

Em que disciplina e respetiva temática se inscreve este cenário? De que modo este contribui para o desenvolvimento das competências preconizadas na disciplina?

Disciplina: Economia A do 10.º Ano.

Temática: Unidade 4 – Comércio e Moeda | subunidades 4.1 Comércio – Noção e Tipos, 4.2 A evolução da moeda – Formas e Funções e 4.3 A nova moeda europeia – o Euro.

A disciplina de Economia A integra-se no tronco comum da componente de formação específica do curso geral de ciências socioeconómicas. As finalidades da disciplina compreendem o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes.

A nível de conhecimentos o cenário tem em vista que os alunos entendam a forma como os bens produzidos são postos à disposição dos consumidores, através da distribuição e do comércio, que é necessário utilizar moeda para adquiri-los e que essa moeda desempenha várias funções e tem evoluído ao longo do tempo. Além disso, que compreendam a realidade de introdução de uma moeda única na Zona Euro (ME, 2001a, p.30).

Tendo em vista a compreensão por parte dos alunos dos grandes problemas do mundo atual e de como podem ser articulados os conhecimentos com a realidade global, os alunos irão aprender sobre a distribuição, o comércio e a moeda de um contexto socioeconómico diferente do seu: a Guiné-Bissau.

A nível de capacidades serão intencionalmente trabalhadas as seguintes:

- Capacidade de planeamento;
- Capacidade de tomada de decisão;
- Capacidade de pesquisa;
- Capacidade de compreensão oral e escrita;
- Capacidade de síntese;
- Capacidade de expressão oral e escrita;
- Criatividade;
- Sentido estético;
- Espírito crítico;
- Autonomia;
- Domínio das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC).

A nível de atitudes, serão fomentadas as seguintes:

- Assiduidade e pontualidade;
- Dedicção;
- Respeito;
- Trabalho colaborativo;
- Comportamento;
- Consciência de dificuldades;
- Resiliência perante obstáculos;
- Valorização do exercício da cidadania;
- Espírito de abertura à comunicação intercultural.

O objetivo é que os alunos consigam mobilizar estes conhecimentos, capacidades e atitudes para enfrentarem as mais diversas situações/desafios da vida, mostrando estarem munidos de competências para serem agentes de transformação social e cidadãos ativos (Cabrito & Oliveira, 1992).

Objetivos de Aprendizagem

Quais os objetivos de aprendizagem assumidos para este cenário? Como se relacionam com as competências que os alunos deverão desenvolver?

Os objetivos de aprendizagem do cenário vão ao encontro dos objetivos do programa para as subunidades 4.1, 4.2 e 4.3:

- Explicar em que consiste a atividade da distribuição;**
- Justificar a importância da distribuição;**
- Identificar os diferentes circuitos de distribuição;**
- Identificar tipos de comércio: independente e integrado (sucursais, franchising, grandes superfícies e grandes superfícies especializadas);**
- Indicar alguns métodos de distribuição (venda direta, venda automática, venda à distância e comércio eletrónico);**
- Justificar o aparecimento da moeda;**
- Descrever a evolução da moeda;**
- Caracterizar os vários tipos de moeda;**
- Explicar em que consiste o Euro;**
- Inventariar vantagens e desvantagens da introdução do Euro (ME, 2001a, p.30).**

A estes objetivos acrescem outros de educação para a cidadania e que dão sentido à interligação dos conteúdos programáticos com a realidade social:

- Descrever alguns aspetos geográficos/demográficos, históricos/políticos, socioeconómicos e culturais/paisagísticos da Guiné-Bissau;**
- Descrever como se caracteriza a distribuição e o comércio na Guiné-Bissau;**
- Indicar qual a moeda utilizada na Guiné-Bissau;**
- Explicar a importância da cidadania ativa e da educação para a interculturalidade para a sociedade.**

Pretende-se que as aprendizagens sejam significativas e que sejam desenvolvidas a par das capacidades e atitudes já acima referidas.

Assim, serão privilegiadas metodologias ativas, inseridas num trabalho de projeto, em que o aluno estará no centro do seu processo de ensino-aprendizagem.

Papel dos Alunos

Em que tipo de atividades serão envolvidos os alunos?

Um projeto é constituído pelas seguintes fases:

- i) escolha do tema ou problema;**
- ii) formulação dos problemas parcelares;**
- iii) preparação e planeamento do trabalho;**
- iv) realização do trabalho de campo;**
- v) acompanhamento dos trabalhos/avaliação intermédia;**
- vi) tratamento das informações e da preparação da apresentação pública;**
- vii) apresentação pública**
- viii) avaliação final (Castro & Ricardo, 1994; Cosme & Trindade, 2002).**

Os alunos estarão envolvidos em todas as fases do projeto, sendo que de forma mais ativa a partir da etapa iii) preparação e planeamento do trabalho.

Indicam-se de seguida as atividades específicas que se espera que os alunos desenvolvem em cada uma das fases:

i) escolha do tema ou problema

- Compreensão dos objetivos do trabalho de projeto a desenvolver**

ii) formulação dos problemas parcelares

- Compreensão das várias etapas de trabalho que terão pela frente e da situação-problema inicial**

iii) preparação e planeamento do trabalho

- Realização dos guiões de entrevista para recolha de informação**
- Escolha do produto final do projeto**

iv) realização do trabalho de campo

- Recolha de informação via entrevista e intercâmbio e pesquisa na internet**

v) acompanhamento dos trabalhos/avaliação intermédia

- Melhoria dos seus trabalhos, decorrentes da avaliação formativa**

vi) tratamento das informações e da preparação da apresentação pública

- Síntese da informação recolhida**
- Preparação de outros materiais necessários à apresentação pública do produto final**

vii) apresentação pública

- Apresentação do produto final à comunidade educativa**

viii) avaliação final

- Autoavaliação do seu trabalho no âmbito do projeto.**

Papel do Professor

Que deve fazer o professor para orientar a aprendizagem e assegurar que os alunos alcancem os seus objetivos?

A professora deverá:

- **Facilitar a compreensão dos objetivos do trabalho de projeto, das várias etapas de trabalho que os alunos terão pela frente e da situação-problema colocada inicialmente;**
- **Explicar desde início os critérios e instrumentos de avaliação aos alunos;**
- **Garantir que os alunos têm acesso aos recursos didáticos, nomeadamente tecnológicos, e pedagógicos necessários ao desenvolvimento do projeto;**
- **Prestar apoio e orientar os alunos durante todas as etapas de trabalho;**
- **Dar feedback aos alunos sobre a qualidade dos trabalhos desenvolvidos e apresentar sugestões de melhoria;**
- **Dar feedback aos alunos sobre o desenvolvimento das suas capacidades e atitudes;**
- **Garantir que os objetivos definidos estão a ser devidamente cumpridos.**

Ferramentas e Recursos

Que recursos, inclusivé tecnológicos, será pertinente usar? De que modo serão usados?

Serão necessários vários recursos para implementar o projeto:

- **Questionário;**
- **Computadores com acesso à internet;**
- **Videoprojetor;**
- **Cartas com *smiles* para a dinâmica das expetativas;**
- **Ferramenta PADLET de acesso aos recursos didáticos;**
- ***Powerpoint* de apresentação do trabalho de projeto;**
- ***Powerpoints* com resumo das subunidades;**
- **Vídeos sobre a Guiné-Bissau;**
- ***Sites* de referência para pesquisa dos alunos;**
- **Sala e ferramentas de videoconferência (*messenger* ou *skype*);**
- **Processadores de texto (*word*, bloco de notas, outros);**
- **Kahoot! sobre os conteúdos programáticos;**
- **Telemóveis dos alunos;**
- **Materiais necessários à conceção do produto final do projeto (a definir pelos alunos);**
- **Grelha de observação de capacidades e atitudes;**
- **Fichas de autoavaliação dos alunos.**

Pessoas e lugares

Quem mais estará envolvido no cenário (outros docentes, membros da comunidade, empregadores, especialistas externos, etc.) e que papel desempenhará cada um deles? Considere papéis não tradicionais.

Onde terá lugar a aprendizagem: na sala de aula, na biblioteca, ao ar livre, num ambiente online?

Serão envolvidos no projeto:

- A professora cooperante enquanto elemento fulcral de aconselhamento e facilitação de eventuais constrangimentos que possam surgir durante a implementação do projeto;
- A técnica do Gabinete de Apoio ao Migrante da CRESAÇOR, que facilitará a identificação de uma pessoa de origem guineense que se mostre disponível e interessada em participar no projeto;
- O/A convidado/a guineense que apresentará a realidade da Guiné-Bissau aos alunos e responderá às questões colocadas pelos alunos. O seu papel é também o de permitir aos alunos o contacto com uma pessoa originária de um contexto cultural diferente do seu, neste caso da Guiné-Bissau;
- A turma de Língua Portuguesa do 10.º Ano do Liceu Agostinho Neto em Bissau que permitirá o contacto dos alunos com jovens guineenses da sua idade e o professor da turma que facilitará esse contacto através de videoconferência;
- A diretora da escola, enquanto elemento fundamental para autorizar a realização do projeto na escola;
- Toda a comunidade escolar, enquanto destinatária final do produto final do projeto de sensibilização para a interculturalidade.

A aprendizagem terá lugar na sala de aula, em ambiente *online* e eventualmente em outros locais, a definir de acordo com a escolha do produto final do projeto pelos alunos.

Tempos

Perspetiva-se que o cenário de aprendizagem decorra ao longo de 14 aulas de 90 minutos cada.

Não obstante, ao longo da prática letiva poderá ocorrer um replaneamento, a acordar com a professora cooperante, dependendo da forma como decorrer a intervenção.

Avaliação

Como as atividades desenvolvidas serão avaliadas (tipo de avaliação, instrumentos, ...)? Sobre o que se foca (objetivos, competências, ...)?

A avaliação será diagnóstica, formativa e sumativa.

A avaliação diagnóstica será feita inicialmente através de questionário e focar-se-á sobre as competências de cidadania dos alunos.

A avaliação formativa será realizada durante todo projeto, terá por base o trabalho desenvolvido pelos alunos ao longo da intervenção (guião de entrevista, relatórios de informação recolhida, produto final, outros) e incidirá sobre os conhecimentos, capacidades e atitudes acima listados.

A avaliação sumativa será realizada através de teste de conhecimentos, observação de capacidades e atitudes, trabalhos realizados e autoavaliação dos alunos.

Narrativa do Cenário de Aprendizagem

Título: Trabalho de Projeto sobre a Guiné-Bissau

A narrativa do Cenário deve ser redigida para descrever a visão do ensino-aprendizagem da perspetiva do professor ou da perspetiva dos alunos. Considere-a como uma história que descreve a experiência de aprendizagem. Deve ter cerca de 500 palavras e pode descrever uma experiência de aprendizagem tão longa ou tão curta quanto se pretenda, por vezes numa só aula, mas normalmente abrangendo mais do que uma aula, como por exemplo um projeto cuja conclusão possa demorar várias aulas.

O cenário de aprendizagem de realização de um *Trabalho de Projeto sobre a Guiné-Bissau* foi pensado para ser desenvolvido ao longo de 14 aulas de 90 minutos (estimativa).

O objetivo é que os alunos, através do projeto, possam aprender os conteúdos programáticos da disciplina de Economia A, relacionados com o Comércio e Moeda, através da exploração de uma realidade socioeconómica distinta da sua (a Guiné-Bissau), ao mesmo tempo que são educados para a cidadania e para a interculturalidade.

Através do trabalho de pesquisa que o projeto irá abranger, pretende-se também que eles desenvolvam um conjunto de capacidades processuais e atitudes que lhes permitam, de futuro, mobilizar as aprendizagens para situações da vida real e serem interventivos na sociedade, de forma responsável e solidária com os demais.

O cenário iniciar-se-á com a apresentação aos alunos dos objetivos do projeto, das várias etapas de trabalho que eles irão percorrer e da situação-problema inicial que dará origem ao desenrolar de todo o projeto: “como caracterizar a

realidade da Guiné-Bissau, nomeadamente quanto à forma de distribuição e comércio de bens e moeda utilizada?”.

Os alunos irão então partir para a descoberta do país, através da pesquisa de informações na internet, da exploração de recursos disponibilizados na ferramenta PADLET e da entrevista a um convidado de origem guineense à sala de aula. Também irão realizar uma sessão de videoconferência com alunos da Guiné-Bissau, onde poderão colocar outras questões e saber outras curiosidades sobre o país. Para tal, os alunos irão desenvolver um guião de entrevista, para que se foquem nas questões para as quais procuram resposta. Este trabalho será feito por pequenos grupos de trabalho.

Durante todo este tempo os alunos estarão a ser educados para a cidadania e interculturalidade, através do contacto com pessoas da Guiné-Bissau e da valorização deste país.

Recolhidas as informações, os alunos irão ser convidados a sistematizar as informações recolhidas, através da redação de breves relatórios.

Depois, para aprofundar os conteúdos programáticos dedicadas algumas aulas à realização de uma ficha de consulta e à realização de outros exercícios de preparação para o teste de conhecimentos sobre a unidade.

Realizado o teste e feita a sua correção, retomar-se-á o trabalho de projeto para que os alunos preparem o produto final para a apresentação à comunidade educativa da escola. O objetivo será que os alunos, eles próprios, se assumam enquanto cidadãos ativos e sensibilizem a comunidade para a interculturalidade, tendo em conta a experiência por que passaram durante a realização do projeto.

De acordo com o produto escolhido pelos alunos, estes irão planear a conceção do produto, definindo o dia da apresentação pública, as tarefas a realizar e os recursos necessários.

Durante todo o projeto serão observadas as capacidades e atitudes demonstradas pelos alunos, de acordo com as dimensões de avaliação pré-definidas.

Realizada a apresentação pública, os alunos irão autoavaliar o seu empenhamento no projeto e aprendizagens realizadas, autorregulando assim as suas aprendizagens, assumindo-se como responsáveis também pelo processo de avaliação.

Quadro 2 – Cenário de Aprendizagem

Fonte: Autoria própria

Concebido o cenário, foram então desenvolvidos os Planos de Aula (ver Apêndice 9) no decorrer da intervenção, para que as aulas fossem sendo planeadas à medida das necessidades e desafios que iam surgindo.

No Anexo 2 divulga-se também o plano de longo prazo para a disciplina de Economia A do 10.º ano, concebido pelo grupo de docentes de Economia da escola. No plano podemos encontrar os mesmos conteúdos e objetivos constantes no programa da disciplina. No campo das estratégias são apresentadas apenas metodologias de trabalho, porque não é claro como elas contribuirão para as aprendizagens (Roldão, 2004). As metodologias surgem de forma simples e repetitiva para cada unidade, permitindo supor que a partir deste plano, possam ser desenvolvidos planos de médio e curto prazo com integração de alguma inovação.

Na avaliação surgem os testes formativos e sumativos, as fichas de trabalho, as grelhas de observação e a apresentação escrita e oral de trabalhos de grupo e/ou individuais como sendo os instrumentos a considerar (note-se que os trabalhos não são referenciados nas estratégias).

Pode-se concluir assim que não é dado especial relevo a este instrumento de planificação.

4.4 A prática letiva e reflexões decorrentes

De seguida será descrita a prática de ensino supervisionada relativa ao trabalho de projeto e evidenciadas as principais reflexões decorrentes dessa mesma prática. Uma vez que a prática envolveu 12 aulas, adotar-se-á como estratégia a apresentação das principais atividades realizadas em cada fase do projeto, ao invés de uma descrição exaustiva aula-a-aula. A descrição detalhada de todas as aulas lecionadas, e também das observadas, pode ser consultada no diário de campo (Apêndice 1).

Antes do início do projeto

Nesta fase da prática letiva, já se havia conquistado a confiança e o respeito da turma ao longo dos meses anteriores, por via das aulas já lecionadas e também observadas. A boa relação pedagógica conseguida com os alunos foi aliás um dos aspetos evidenciados como mais positivos, na primeira sessão de supervisão, tanto pela professora cooperante, como pelo professor do Instituto de Educação (IE).

No dia 19/02/2018 realizou-se a aplicação dos questionários aos alunos, que levou cerca de 30 minutos. Nesse dia, apenas metade dos alunos tinha trazido as

autorizações dos encarregados de educação (ver Apêndice 6) enviadas para casa no último dia de aulas antes das Férias do Carnaval, mas ficou acordado que os alunos responderiam na mesma e as trariam sem falta na aula seguinte, para que os dados pudessem constar deste relatório.

Todos os encarregados de educação, sem exceção, autorizaram a participação dos seus educandos na investigação.

Os alunos mostraram-se colaboradores com a iniciativa e não demonstraram ter dificuldades de maior em responder ao questionário. Ainda assim, alguns alunos afirmaram não saber a escolaridade e profissão dos pais para minha surpresa e da professora cooperante.

Nesse dia apercebo-me que apenas dois encarregados de educação iriam autorizar, em princípio, que os seus educandos trouxessem os seus computadores portáteis para a escola. Para o projeto iriam ser necessários quatro, mas uma vez que a turma era pequena, com o meu computador pessoal, mais o de secretária, felizmente, viemos a ter computadores suficientes para realizar o trabalho.

Fase i) escolha do tema

A justificação da escolha do tema já foi apresentada no subcapítulo 1.1 da Problemática e objetivo de investigação.

Estava um pouco apreensiva relativamente à aceitação do tema do projeto por parte dos alunos, mas através da dinâmica das expetativas realizada no dia 20/02/2018, preparada para aferir entre outras coisas, o grau de aceitação do projeto por parte dos alunos, consegui perceber que o tema tinha causado entusiasmo. De facto, ao longo da apresentação do trabalho de projeto, nesse dia, os alunos mostraram-se recetivos e participativos à proposta. Fiz também questão de sublinhar que eles iriam ter liberdade total para escolherem o produto final, no sentido de os comprometer com o projeto.

Fase ii) formulação dos problemas parcelares

Podemos dizer que o trabalho de projeto englobou então dois problemas parcelares: a situação-problema inicial para resolução através de pesquisa (definida desde início) e a escolha/conceção do produto final do projeto (a definir pelos alunos).

Ambos os problemas foram partilhados na aula de dia 20/02/2018, no contexto de apresentação do trabalho de projeto no geral: objetivos, etapas de trabalho, avaliação e calendário do projeto. Para tal, apoiei-me num *powerpoint* (ver Apêndice

10) para que os alunos pudessem ir acompanhando a exposição e consultar o documento na ferramenta PADLET⁵, sempre que precisassem.

O PADLET é um mural digital interativo, que permite armazenar e compartilhar conteúdos multimédia em ambiente *online*. De utilização fácil e intuitiva, considerei que seria uma boa solução para armazenar recursos diversos, inclusive os trabalhos que os alunos fossem desenvolvendo. Apesar de considerar que os recursos lá colocados foram pouco explorados pelos alunos, esta situação deveu-se a falta de dedicação e não de dificuldade na manipulação da ferramenta. De facto, nenhum grupo demonstrou ter dificuldades com o seu manuseio.

Durante a apresentação do trabalho de projeto aproveitei também a oportunidade para introduzir os conceitos de *cidadão ativo/cidadã ativa* e de *educação para a interculturalidade*, através do questionamento dos alunos sobre o que sabiam em relação a eles e apresentando uma imagem provocatória como mote para gerar debate de um jovem a pedir “um lápis cor de pele”, tendo-lhe sido entregue pelos colegas lápis de diferentes cores.

Através da dinâmica das expectativas já acima referenciada, pude também perceber que apesar da aceitação geral do projeto, havia alguns alunos apreensivos com “esta forma diferente de trabalhar”. Esta informação foi muito importante para reter a necessidade de prestar especial atenção ao processo de facilitação/orientação dos alunos, de modo a garantir-lhes segurança.

Fase iii) preparação e planeamento do trabalho

Feita a apresentação do trabalho de projeto, tentei que os grupos se agrupassem voluntariamente (ainda na aula de dia 20/02/2018), por via da escolha dos subtemas de pesquisa que lhes suscitasse mais interesse (Arends, 2008). A confusão instalou-se. Rapidamente percebi que o primeiro critério dos alunos é reunir os amigos no grupo, e só depois então escolher uma temática do agrado geral do grupo. Formados os grupos “por amigos”, o que aconteceu foi que havia grupos que queriam os mesmos temas.

O facto de se ter tentado essa divisão na biblioteca, em que não podíamos falar livremente, veio piorar a situação. Perante o impasse, uma aluna reage com a seguinte afirmação — “faça a professora os grupos”. Lembrei-me então que Arends (2008) refere também que muitas vezes os alunos preferem que sejam os professores a fazer

⁵ Ver ferramenta PADLET desenvolvida em: https://padlet.com/carmen_dtr/turma10F (password de acesso: guinebissau).

os grupos, porque se sentem na obrigação de escolherem os amigos mais próximos, apesar de quererem na verdade ter a oportunidade de trabalhar com outros colegas. Assim, e porque a aula estava no fim, decidi adiar a formação dos grupos para a aula seguinte para pensar entretanto noutra estratégia.

Pedi também aos dois alunos que tinham sido autorizados a trazer os seus computadores portáteis para os trazerem sempre que lhes desse essa indicação na aula anterior, uma vez que me tinha apercebido de que a solução alternativa de se realizar o trabalho de pesquisa na biblioteca iria ser difícil por diversas razões: computadores obsoletos, o facto de não podermos falar livremente, dispersão dos alunos, ausência de quadro de apoio, etc.

Nessa mesma aula constatei também que nem todos os alunos tinham recebido o convite que tinha enviado para acederem ao PADLET. Valeu-me neste caso a ajuda de uma colega de mestrado, com experiência no uso da ferramenta, que me sugeriu uma alternativa de acesso com palavra-passe.

Na aula seguinte (21/02/20018) comecei então por fazer a divisão dos grupos por sorteio, explicando aos alunos que iriam ser importantes para dividir as tarefas de pesquisa, mas que mais tarde, a turma iria certamente trabalhar em grande grupo na conceção e a apresentação final do produto. Os alunos aceitaram. Aconteceria o mesmo noutra turma menos colaborativa?

Reunidos os alunos por grupos de trabalho, foi-lhes pedido que se ligassem à internet da escola, mas a mesma não funcionou. A alternativa foi os alunos acederem por *hotspot*⁶, utilizando os dados dos seus telemóveis ou, caso não os tivessem, utilizando os do meu. Esta solução foi-me apresentada pela professora cooperante e teve uma importância fulcral para que conseguíssemos desenvolver o trabalho de pesquisa na sala de aula.

Durante estas duas aulas, a principal reflexão feita foi a de que as novas tecnologias exigem flexibilidade para lidar com os imprevistos que muitas vezes surgem.

Fase iv) realização do trabalho de campo

Ultrapassados os imprevistos tecnológicos, os alunos começaram a trabalhar pesquisando no manual e nos *powerpoints* com os resumos das subunidades 4.1 e 4.2

⁶ Acesso *wi-fi* aos dados móveis do telemóvel.

(ver Apêndice 11) sobre os conceitos de distribuição, de comércio e de moeda, para que pudessem formular questões que lhes permitisse saber como se realizam estas atividades e que tipos de moeda são usados na Guiné-Bissau. Disse-lhes também para formularem livremente outras questões sobre o país, mas respeitando os subtemas de cada grupo.

Os alunos demonstraram uma grande dificuldade em explorar de forma independente os recursos didáticos postos à sua disposição. De facto, o trabalho independente é uma abordagem em que os alunos assumem a responsabilidade pessoal e o controlo sobre o processo de construção e confirmação das suas aprendizagens, exigindo proatividade, disciplina, autorregulação e autoeficácia (Kingsbury, 2015). É uma forma de trabalho a que não estão definitivamente habituados. Apercebi-me então que os conteúdos programáticos não estavam a ser devidamente pesquisados e integrados na tarefa de preparação dos guiões de entrevista e que teria de pensar numa estratégia alternativa para reforçar a assimilação desses conteúdos. Perante a partilha dessa preocupação com a professora, ela sugeriu-me a realização de uma ficha de consulta que os obrigasse a pesquisar de forma mais profundada sobre a matéria. Assim preparei a ficha, para ser realizada mais à frente nas aulas de preparação para o teste.

A aprendizagem que retirei da situação foi a de que talvez tivesse sido mais proveitoso ter aplicado esta ficha desde o início para só depois serem desenvolvidas as atividades de recolha de informação para o projeto, uma vez assimilados os conteúdos. Desse modo, penso que a interligação dos conceitos da unidade 4 com o projeto pelos alunos teria sido mais bem conseguida.

Apesar disso, os alunos conseguiram desenvolver com sucesso a tarefa de realização dos guiões de entrevista, que seriam utilizados na aula seguinte.

Na aula seguinte (26/02/2018) recebemos então o convidado guineense e a técnica do Gabinete de Apoio ao Migrante da CRESAÇOR na sala de aula. A sessão foi animada. Os alunos colocaram as suas questões e, apesar de alguns se mostrarem mais retraídos a falar, a abertura e simpatia do convidado fez com que a aula fosse dinâmica e despertasse a curiosidade nos alunos. Os guiões revelaram-se de extrema importância para focalizar alunos e convidado nas questões de pesquisa. Vários aspetos positivos da Guiné-Bissau (as pessoas, a comida, a paisagem, etc.) foram enaltecidos e o convívio foi bastante divertido.

No dia seguinte (27/02/2018) realizou-se o intercâmbio por videoconferência com os alunos da turma da Guiné-Bissau. Houve muita dificuldade em estabelecer uma conexão de boa qualidade, pensa-se que por dificuldades da rede de internet na Guiné-Bissau. Mas apesar dos constrangimentos, conseguiu-se que os alunos se vissem e trocassem algumas impressões e curiosidades sobre a realidade da Guiné-Bissau e dos Açores. Foi preciso incentivar os alunos mais tímidos a não terem inibição de falar, ainda que o entusiasmo fosse visível na face de todos. Esta atividade, como veio a constatar-se mais tarde, acabou por ter um forte impacto em ambas as turmas.

As aulas seguintes foram dedicadas à preparação para o teste, que se iria realizar no dia 12/03/2018. As dos dias 28/02/2018 e 06/02/2018 foram dedicadas à realização da ficha de consulta, tendo a do meio, do dia 05/02/2018, sido destinada a trabalhar os conteúdos da subunidade 4.3 sobre o Euro (ver Apêndice 12), uma vez que iríamos receber nesse dia a visita do professor do IE para mais uma aula supervisionada.

Apesar destas aulas não terem constituído propriamente atividades de projeto, o mesmo continuou a estar presente, porque se continuou a investir na interligação dos conteúdos programáticos com a realidade da Guiné-Bissau. Por exemplo, nas aulas dedicadas à ficha de consulta, à medida que iam sendo corrigidos os exercícios e reforçados os conteúdos, procurava questionar sobre os tipos de comércio, os métodos de distribuição e tipos de moeda existentes na Guiné-Bissau, com base no que eles haviam descoberto nas suas pesquisas. Também na aula sobre o Euro foi possível fazer a ponte entre a Zona Euro e a União Económica e Monetária da África Ocidental e entre a moeda única Euro, usada em Portugal, e o Franco CFA, usado na Guiné-Bissau.

Durante estas aulas notou-se alguma agitação por parte dos alunos, que na opinião da professora cooperante se vinha a notar deste o início do segundo período, não sabendo exatamente qual a sua razão. Foi o período da prática letiva que senti na verdade especial dificuldade em controlar a turma, pois tratava-se de atividades que exigiam maior concentração.

Fase v) acompanhamento dos trabalhos/avaliação intermédia

O acompanhamento dos trabalhos dos alunos realizou-se desde início até ao final do projeto, por via de avaliação formativa, como explicado na metodologia de intervenção. Podemos falar em três momentos em que a avaliação formativa se fez de forma mais evidente, por via do *feedback* dado aos alunos no seguimento da conceção

dos guiões de entrevista, da sintetização da informação recolhida e, mais tarde, da preparação dos materiais para o produto final do projeto.

Chamou-se em especial a atenção dos grupos para a necessidade de terem mais cuidado com a correção do português, especialmente na construção frásica. Também, para a necessidade de avaliar de modo crítico a relevância das fontes de informação e de confrontar informação em diversos sítios como estratégia para aferir a veracidade dos dados.

Também foi referido aos alunos para os incentivar que os recursos postos à sua disposição estavam a ser pouco explorados e que eles eram capazes de fazer melhor.

Reforçou-se também a meio do projeto a necessidade de eles revisitarem as dimensões de avaliação, de modo a refletirem sobre a forma como estavam a demonstrar as suas capacidades e atitudes.

Relativamente à avaliação da Emília, uma vez que a aluna andava a faltar às aulas, a professora cooperante propôs-me na aula de dia 07/03/2018 conceber um guião de trabalho individual que estivesse relacionado com o tema de projeto, mas que fosse possível de realizar de forma independente pela aluna. Assim foi concretizado (ver Apêndice 13).

Também ajudei a professora cooperante a conceber o teste, tendo-lhe enviado propostas de questões, uma delas relacionada com o projeto (ver Figura 8), tendo a maioria delas sido considerada.

3. Leia o texto seguinte.

Criada a 10 de janeiro de 1994 em Dakar, no Senegal, a União Económica e Monetária da África Ocidental (UEMOA) tem como objetivo principal, a construção, na África Ocidental, de uma área económica harmonizada e integrada, dentro da qual é assegurada a liberdade de circulação de pessoas, capital, bens, serviços e fatores de produção, bem como o gozo efetivo do direito a trabalhar e a residir pelos cidadãos em todo o território comunitário.

Fazem parte da UEMOA oito países ligados desde há muito por tradições culturais comuns e hoje por uma moeda única, o Franco CFA: Benin, Burkina Faso, Costa do Marfim, Guiné-Bissau, Mali, Níger, Senegal e Togo.

A UEMOA cobre uma área de 3.506.126 km² e 112 milhões de habitantes.

Fonte: Adaptado da página oficial da UEMOA: www.uemoa.int/ [acedido a 06/03/2018]

3.1 Indique o nome da União Económica e Monetária existente no seio da União Europeia.

3.2 Explique o principal objetivo da criação de uma União Económica e Monetária.

3.3 Enuncia duas vantagens e duas desvantagens para os países que integram uma União Económica e Monetária.

Figura 8 – Questão do teste relacionada com o trabalho de projeto

Fonte: Teste de avaliação sobre as unidades 4 e 5

Fase vi) tratamento das informações e da preparação da apresentação pública

Realizado o teste, retomou-se então o projeto. A professora cooperante considerou que se investisse, nas restantes aulas até às férias da Páscoa, na conclusão do projeto devido às avaliações, adiando para o regresso às aulas a correção do teste.

Assim, na aula de dia 13/03/2018 demos início à resolução do segundo problema: a escolha e conceção do produto final do projeto.

Pedi a cada grupo de trabalho que indicasse uma proposta. Depois, realizamos a seleção através de votação, aproveitando para recriar na sala de aula o mecanismo de tomada de decisão, próprio das sociedades democráticas (Perrenoud, 2005). A escolha recaiu então sobre a realização de uma exposição sobre a Guiné-Bissau.

Este processo causou-me alguma ansiedade, pois na verdade saía do meu controlo. O meu receio era de que os alunos escolhessem um produto de difícil execução tendo em conta o pouco tempo que nos restava. Mas tentei encarar a situação com naturalidade, pensando que qualquer que fosse o produto escolhido haveria de haver forma de o realizarmos mesmo que em moldes simples.

Escolhido o produto, havia que fazer um levantamento das tarefas necessárias à sua conceção e distribuição. Havia também que definir o dia da exposição e fazer os necessários pedidos de autorização na escola.

A professora cooperante teve um papel de extrema relevância nesta fase pela sua experiência e conhecimento sobre os procedimentos da escola. Assim, voluntariou-se de imediato para ir saber se era possível realizar a exposição na semana seguinte (dia 20/03/2018) e pedir autorização no Conselho Executivo.

Em simultâneo eu e os alunos avançávamos com a definição e atribuição das tarefas pelos grupos. Fui orientando os alunos para que chegassem por eles próprios às tarefas necessárias à realização de uma exposição. Cada grupo escolheu depois uma tarefa, não havendo constrangimentos neste processo, tendo-se chegado à seguinte distribuição: pequeno texto a enquadrar o projeto (grupo 1); pequeno texto sobre a Guiné-Bissau (grupo 2); seleção de fotos e música (grupo 3); mensagens sobre interculturalidade (grupo 4); seleção de objetos da Guiné-Bissau (todos).

A professora sugeriu também que se realizasse um mapa de turnos para que os alunos estivessem presentes na exposição ao longo do dia, pedindo aos restantes professores licença para serem dispensados. Tratando-se da última semana de aulas, em princípio, não haveria problema.

Na aula seguinte (14/03/2018), todos os grupos puseram mãos à obra. Fui tirando as dúvidas, grupo a grupo, e orientando-os na realização das tarefas. Ao mesmo tempo fui também questionando cada grupo sobre quais os materiais que deveria trazer para a montagem da exposição (cartolinas de cores da bandeira da Guiné-Bissau, pioneses, cola, tesouras, marcadores, colunas, etc.) e sobre como deveriam ser impressas as fotos (papel A3 a cores).

A maioria dos grupos deu por terminado o seu trabalho na aula, mas houve um grupo que não a terminou (tendo-se comprometido a submetê-la até ao final da semana no PADLET) e outro que a deixou incompleta (não fez as legendas para as fotos). Combinamos realizar a montagem da exposição no dia 19/03/2018, dia anterior ao da exposição.

No final dessa aula, fiquei com a sensação que deveria ter tido maior controlo sobre a execução das tarefas. Ainda assim, estavam garantidas as condições necessárias para que a exposição acontecesse.

Até ao final da semana reuni os materiais e objetos da Guiné-Bissau para levar na segunda-feira e corriji os textos elaborados pelos alunos. Enviei também as fotos à professora cooperante para serem impressas na reprografia da escola.

Na segunda-feira (dia 19/03/2018) começamos então a montar a exposição. Mais uma vez a professora cooperante teve um papel essencial nesse dia para agilizar a impressão das fotos.

Por opção, decidi dar de início total liberdade aos alunos para avaliar se eles eram capazes de autonomamente se organizarem, mas logo constatei que teria de os orientar. Nesse sentido ajudei-os a refletirem sobre a necessidade de haver uma sequência lógica na apresentação da informação e das fotos, sobre o cuidado estético e a importância de distribuírem tarefas entre si, de modo coordenado.

Foi interessante constatar que alguns alunos, normalmente mais tímidos nas aulas, relevaram-se bastante ativos na preparação da exposição. De facto, é importante proporcionar diferentes situações de avaliação das aprendizagens, além dos habituais testes, para aferir competências por vezes só observáveis em ação (Roldão, 2004).

Montada a exposição, constato que de facto a legendagem das fotos faz falta. Decido então elaborá-las para valorizar a exposição, uma vez que já não havia tempo útil para ser o grupo a fazer, mas chamo mais tarde a atenção do mesmo para observar a diferença. Peço também a todos os grupos que verifiquem as correções que tinham sido feitas aos seus textos.

Fase vii) apresentação pública

No dia da exposição (dia 20/03/2018), conseguimos colocar os materiais ainda em falta e dispor os objetos da Guiné-Bissau em cerca de 30 minutos. Inaugurada a exposição, a professora cooperante disse aos alunos que eles teriam de ir chamar gente pela escola para visitar a exposição.

Assim o fizeram e aos poucos foram chegando alguns alunos, funcionários e professores, sendo que nos intervalos a afluência era naturalmente maior.

A meio da manhã chegaram os nossos convidados (o guineense e a técnica da CRESAÇOR) e no intervalo seguinte realizou-se um *workshop* de dança. Os alunos, da turma e de outras, mostraram-se muito envergonhados a dançar a pares, mas houve alguns que arriscaram. O entusiasmo era geral.

Durante o dia, foram vários os professores que visitaram a exposição com as suas turmas. Tentei incentivar os alunos a guiarem-nas na visita, mas apenas os mais desinibidos mostraram abertura para o fazer. Na verdade, penso que deveria ter negociado melhor com os alunos qual o seu papel durante o dia da exposição.

Todos os alunos cumpriram o compromisso de estarem presentes, de acordo com o mapa de turnos que havia sido definido e fizeram-no de forma totalmente autónoma.

No dia da exposição a professora cooperante também me pediu que redigisse um artigo sobre o trabalho desenvolvido com os alunos, nomeadamente sobre a exposição, para o jornal da escola. O que eu desconhecia era que o jornal da escola era publicado no jornal mais antigo e importante da região: o Açoriano Oriental. Assim, no regresso da minha viagem à Guiné-Bissau, que realizei logo após a prática letiva, para minha surpresa esperava-me uma edição do jornal com uma adaptação do artigo que tinha escrito publicado (ver Figura 9).



Figura 9 – Notícia sobre a exposição publicada no Jornal Açoriano Oriental

Fonte: Jornal Açoriano Oriental de dia 29 de março de 2018

Fase viii) avaliação final

O último dia de aulas (21/03/2018) foi dedicado à avaliação dos alunos.

Comecei por partilhar com os alunos que estava satisfeita com o trabalho deles e que o sucesso da exposição era a prova de que eles eram capazes de fazer coisas fantásticas desde que se dedicassem.

Nesse dia levei para a aula uma ficha de autoavaliação para os alunos realizarem (ver Apêndice 3). Como era o último dia de aulas e porque a ficha era algo extensa, ouviram-se protestos de alguns alunos. Expliquei-lhes então que a ficha serviria não só para a avaliação deles, mas também para o meu projeto de investigação,

sendo por isso muito importante. Acalmados os ânimos, todos iniciaram o seu preenchimento.

Essa ficha ia ajudar-me também a tirar dúvidas em relação ao empenho de alguns alunos que se “mostraram menos” durante o projeto.

De facto, ao longo do tempo fui assinalando na grelha de observação de capacidades e atitudes os aspetos que tinha observado nos alunos, tanto positivos como negativos, tendo em conta as dimensões de avaliação pré-definidas. Não obstante, a meio do projeto, constatei que havia alguns campos que continuavam em branco. Partilhei nessa altura com a professora cooperante, a dificuldade que estava a ter na observação de algumas competências em alguns alunos. A professora cooperante corroborou comigo que não era tarefa fácil avaliar competências por via de observação e que, na sua opinião, essa era inclusive a principal razão para a avaliação, no sistema atual, continuar a assentar sobretudo nos testes.

Disse-me então que normalmente usava as autoavaliações e heteroavaliações como estratégia para confrontar a opinião dos alunos com a sua e assim poder tirar dúvidas em relação a alguns alunos. De facto, a autoavaliação, inicialmente pensada como estratégia para responsabilizar os alunos também pelo seu processo de avaliação (ME, 2001a; Pinto & Santos, 2006) acabou por se revelar importante para confrontar a minha opinião com a opinião dos alunos, em relação à demonstração de algumas das suas competências.

Depois, confrontei ainda a minha opinião final com a da professora cooperante, tendo finalmente chegado a 4 níveis de desempenho entre o Muito Bom e o Bom, com a atribuição de 18 valores a dois alunos que se destacam especialmente (a Isa e o Francisco), de 17 a outros dois alunos muito empenhados, de 16 a sete alunos cujo desempenho foi regular e de 15 aos três alunos menos empenhados.

A Emília entretanto entregara o seu trabalho individual, que claramente tinha sido realizado por um adulto. A forma eloquente e madura de escrita, além da ausência de uma opinião pessoal sobre o contacto com o convidado guineense (aula em que esteve presente), denunciava que o mesmo não tinha sido realizado pela aluna. A situação foi partilhada com a Diretora de Turma que não se mostrou surpreendida com a situação. Tentamos ainda assim dar oportunidade à aluna de apresentar oralmente o trabalho (apenas em frente às professoras), mas a aluna recusou. Desta forma eu e a professora cooperante acordamos atribuir-lhe 7 valores pelo trabalho, tendo-lhe sido explicada a razão.

Uma vez que o projeto tinha um peso pequeno na nota do período, na prática a avaliação sumativa do projeto apenas serviu para ajudar a professora cooperante a decidir em relação às notas de alguns alunos.

Nesse último dia de aulas, pedi também aos alunos que me deixassem até ao final da semana cartas para os alunos da turma da Guiné-Bissau, uma vez que iria ter oportunidade de entregá-las pessoalmente na deslocação que iria fazer em breve e trazer eventualmente respostas de volta. O objetivo foi estimular a comunicação intercultural entre as turmas durante mais algum tempo e de forma mais efetiva, dadas as dificuldades ocorridas na sessão de videoconferência.

Parte V – Análise e reflexão sobre a prática de ensino concretizada

5.1 Análise dos dados

Neste capítulo serão analisados os dados recolhidos ao longo de toda a prática letiva, tendo em vista a resposta às nossas questões de investigação. Recordemos que os métodos de recolha utilizados foram os seguintes: análise documental (documentos da escola, trabalhos dos alunos e fichas de autoavaliação), observação (grelha de observação de capacidades e atitudes e diário de campo) e entrevistas (a três alunos e à professora cooperante).

Análise documental

Começando pela análise dos documentos da escola, tal como vimos no subcapítulo 3.5 da Relevância dada à Educação para a Cidadania pela ESDR, a temática da educação para a cidadania é relevante para a escola, pois ela não se limita a oferecê-la como previsto na legislação regional, enquanto disciplinas autónomas do 3.º ciclo e dos cursos PROFIJ, mas integra-a também em diversas atividades de enriquecimento curricular, destinadas a todos os alunos.

Não obstante essa situação, as atividades de enriquecimento para o nível secundário constituem atividades que não preveem o envolvimento dos alunos do secundário enquanto executantes dos projetos, mas enquanto destinatários dos mesmos. Talvez os projetos possam contribuir mais para a sensibilização dos alunos para as questões da cidadania, do que para um verdadeiro exercício de desenvolvimento de competências a esse nível, que exigiriam certamente um papel mais ativo ou interventivo por parte dos alunos.

Deverá salientar-se também o facto de ser dado especial relevo dentro destas atividades, ao domínio da educação para a saúde, que se justifica no meu entendimento pela faixa etária dos alunos do secundário, especialmente exposta a diversos riscos e comportamento nocivos para a sua saúde. Ao domínio da interculturalidade não é dado especial destaque nas atividades de enriquecimento, mas podemos encontrá-lo na planificação da área curricular não disciplinar de Cidadania, enquanto conteúdo programático do 8.º ano.

Importa finalmente destacar que, apesar do fraco envolvimento dos alunos do secundário em projetos de cidadania na escola, que talvez se fique a dever à preocupação extremada com os exames neste ciclo de estudos, a metodologia é por diversas vezes referenciada na planificação de Cidadania do 3.º ciclo, subentendendo-se que ela é vista como metodologia privilegiada para trabalhar as competências de cidadania nos seus mais diversos domínios.

No que toca aos trabalhos desenvolvidos pelos alunos no âmbito do projeto, os guiões de perguntas por eles concebidos, as sínteses da informação recolhida, bem como os textos produzidos para a exposição final, denunciaram a curiosidade por parte dos alunos por saberem como se vive o dia-a-dia na Guiné-Bissau, o reconhecimento de que se trata de um país com muitos aspetos diferentes do nosso, mas com aspetos comuns “nomeadamente no que diz respeito à língua: o português” (comunicação pessoal, Março 14, 2018) e a valorização da experiência que tiveram: “este projeto proporcionou-nos uma vasta aprendizagem e permitiu-nos estar em contato com uma cultura diferente, promovendo a interculturalidade” (comunicação pessoal, Março 14, 2018).

Estes trabalhos mostraram igualmente, que os alunos foram capazes de integrar os saberes disciplinares da unidade 4 na descrição da realidade vivida na Guiné-Bissau, quanto à forma de distribuição e comercialização de bens e tipos de moeda usados (ver alguns excertos dos trabalhos no Quadro 3):

“Os circuitos de distribuição são sobretudo curtos (os produtores vendem aos retalhistas, que depois vendem aos consumidores) e ultracurtos (os produtores vendem diretamente aos consumidores).”

“A maioria do Comércio é tradicional (de proximidade e pequena dimensão) e independente (os comerciantes não têm vínculos com outros retalhistas e grossistas).”

“O método de venda mais comum é a venda direta (quando há contacto entre o vendedor e o consumidor), nomeadamente a venda nas feiras e a venda ambulante. Existem poucos supermercados.”

“A venda à distância é quase inexistente porque os correios funcionam mal.”

“É mais comum usar-se moeda metálica (moedas) e papel-moeda (notas), porque poucas pessoas têm conta bancária.”

Quadro 3 – Excertos dos trabalhos dos alunos

Fonte: Sínteses de recolha de informação sobre a Guiné-Bissau

As fichas de autoavaliação dos alunos demonstraram de modo muito evidente o que o trabalho de projeto proporcionou aos alunos a nível do desenvolvimento de competências e de sensibilização para a cidadania e interculturalidade (ver Quadro 4):

“Este trabalho de projeto contribuiu para o meu desenvolvimento pessoal porque permitiu-me obter mais conhecimentos sobre a Guiné-Bissau e tornar-me mais autónomo.”

“Consegui perceber melhor o que era o trabalho de projeto, que vai ser necessário no futuro, uma vez que este trabalho obrigou-nos a ser mais responsáveis.”

“Aprendi muito mais do que aquilo que sabia sobre a Guiné e pessoalmente cresci como pessoa.”

“Este trabalho abriu-me novos horizontes e mudou um pouco a minha visão sobre o mundo.”

“A nível de desenvolvimento pessoal, acho que ajudou-me a crescer psicologicamente porque agora estou mais sensibilizada acerca da multiculturalidade e vou ter uma melhor atitude.”

“Contribuiu para uma melhor noção de interculturalidade e de cidadania ativa e perante situações futuras sinto que a minha atitude será outra.”

“Este trabalho deu-me uma melhor noção de cidadania e interculturalidade e obtive mais vontade de ser um cidadão ativo.”

“Este trabalho motivou-me a sensibilizar os outros e motivou-me a saber mais sobre a cultura de outros povos.”

“Acho que com este trabalho aprendi a respeitar mais as outras culturas.”

Quadro 4 – Testemunhos de alguns alunos sobre o impacto do projeto no seu desenvolvimento pessoal e sensibilização para a cidadania

Fonte: Fichas de autoavaliação dos alunos

A perceção dos alunos é a de que o trabalho de projeto teve impacto sobretudo a nível da sua motivação e sensibilização para a interculturalidade e cidadania em geral, e das atitudes que terão no futuro, e a nível também dos conhecimentos sobre a Guiné-Bissau e sobre as próprias noções de cidadania e de interculturalidade. Ainda assim, foi possível detetar a persistência de alguns estereótipos de cariz cultural, mesmo após a conclusão do projeto, especificamente em duas alunas, que referiram a existência de fome e de muitas doenças na Guiné-Bissau, sem qualquer enquadramento, na autoavaliação e na carta enviada à turma da Guiné-Bissau.

A nível de capacidades, ainda que poucas vezes referidas, foram destacadas as seguintes: autonomia, responsabilidade e relacionamento interpessoal. De facto, as ditas competências para o século XXI são competências que para serem desenvolvidas exigem vários anos de investimento e de trabalho, sendo mais difícil de observar essa evolução em períodos curtos de tempo, como no caso deste projeto. Mesmo assim, alguns alunos conseguiram perceber a importância da metodologia de trabalho no incremento dessas capacidades, que sabem ser importantes para o seu futuro.

Deve destacar-se igualmente que as atividades que implicaram interação real com pessoas de outras culturas foram as mais apreciadas pelos alunos, para além da organização da exposição (ver Quadro 5).

“Gostei mais quando o [convidado guineense] deu a aula de dança.”

“O que gostei mais no trabalho de projeto foi a videochamada, pois foi muito giro falar com eles.”

“O que eu mais gostei foi a videochamada que fizemos com os alunos da Guiné.”

“O que eu gostei mais foi da exposição, da videoconferência e da sessão de perguntas e respostas.”

“Para mim os pontos altos do trabalho foram a exposição e a videochamada.”

“Gostei muito do espírito de equipa e da videochamada com a turma.”

“A visita do [convidado guineense] foi o que mais contribuiu para a minha sensibilização e motivação para a cidadania e para a interculturalidade.”

“O projeto ajudou a abrir-me horizontes em relação à interculturalidade, através da videochamada (...).”

Quadro 5 – Testemunhos de alguns alunos em relação às atividades do projeto mais apreciadas

Fonte: Fichas de autoavaliação dos alunos

Observação

Através da observação do comportamento dos alunos ao longo de toda a prática letiva foi possível perceber que, em geral (ainda que naturalmente mais evidente nuns casos do que noutros), sentem muita dificuldade em trabalhar de forma autónoma, demonstrando terem défices de planeamento, de capacidade de pesquisa, de síntese, de expressão escrita e de espírito crítico. De facto, a capacidade mais evidente foi a nível do domínio TIC, que se associa ao facto de todos os alunos terem acesso às novas tecnologias em casa. Não obstante revelam uma grande imaturidade no que diz respeito à navegação na internet, retirando informação de forma indiscriminada, independentemente da fonte em questão.

A nível das atitudes foi necessário em alguns momentos e sobretudo nas tarefas mais exigentes (preparação dos guiões, pesquisa, síntese) apelar ao seu empenhamento e resiliência perante os obstáculos. A nível de comportamento, apesar da boa-educação dos alunos, sem exceção, sentiu-se alguma agitação, sobretudo nas aulas de preparação para o teste, sendo revelada alguma imaturidade da sua parte.

Em relação às atitudes estritamente de cidadania e interculturalidade (valorização do exercício da cidadania e espírito de abertura à comunicação

intercultural) percebeu-se claramente que se trata de jovens abertos à interação com pessoas de outras culturas e com noção da sua responsabilidade perante a sociedade. A falta de iniciativa para comunicar demonstrada por alguns dos alunos decorre da sua natural timidez enquanto característica pessoal e não de uma atitude de desvalorização da interculturalidade.

Relativamente à aquisição dos saberes previstos no programa da disciplina, foi igualmente possível constatar, por via de questionamento dos alunos ao longo da prática de ensino, que estes demonstraram ter entendido quais os circuitos e métodos de distribuição existentes na Guiné-Bissau, bem como os tipos de comércio e moeda usados pelos guineenses e outros residentes no país, por via das pesquisas por si efetuadas ou por simples dedução, tendo por base a realidade agora conhecida.

Estas constatações, aqui resumidas, foram sendo retratadas ao longo de toda a prática letiva no diário de campo (ver Apêndice 1).

Análise das entrevistas

Foram realizadas entrevistas aleatórias (por sorteio) a três alunos: dois rapazes e uma rapariga. Chamemos-lhes Lucas, José e Sofia. O Lucas, o José e a Sofia são alunos pouco participativos nas aulas, sendo o Lucas especialmente introvertido.

Os três alunos salientaram na entrevista que nunca tinham realizado um projeto deste tipo, tão diferente. A Sofia referiu que, na verdade, nunca tinha realizado um projeto “tão bom e tão grande” (comunicação pessoal, Março 20, 2018) como este.

Mais uma vez, as experiências de interação intercultural foram referidas como tendo sido as que mais gostaram de realizar. Mas, tal como já verificado acima, a organização da exposição também foi apreciada, tendo sido referida pelo José e pela Sofia como uma das atividades que mais prazer lhes trouxe, uma vez que nunca tinham tido antes a oportunidade de o fazer.

A nível da sua sensibilização para a cidadania e interculturalidade, o projeto parece ter tido especial impacto no José e na Sofia (ver Quadro 6).

“Já era sensível a essas questões, porque eu andei nos escuteiros. Também tenho um tio de Moçambique que agora vive em Santa Maria...” (Lucas)

“Não era uma pessoa muito sensibilizada para essas situações. Esse projeto trouxe-me uma perspectiva melhor, que na Guiné-Bissau não é só pobreza, mas tem uma grande riqueza a nível cultural e paisagística.” (José)

“Acho que fiquei mais sensibilizada...eu já tinha feito alguns trabalhos sobre esse tema, mas não com muita importância como este.” (Sofia)

Quadro 6 – Testemunhos de alguns alunos em relação à influência do projeto na sua motivação e sensibilização para a cidadania e interculturalidade

Fonte: Entrevistas realizadas aos alunos

A nível do desenvolvimento de competências, foram evidenciadas competências sobretudo de pesquisa, organização de ideias e informação e de conhecimento sobre a realidade da Guiné-Bissau (ver Quadro 7).

“Com este projeto realizei uma coisa que nunca tinha feito, um intercâmbio com uma turma de outro país. Fiquei também a saber alguns aspetos sobre a Guiné-Bissau e a perceber como se organiza uma exposição.” (Lucas)

“Ganhei uma melhor perspectiva para a universidade...novas maneiras de aprendizagem. Em termos concretos, aprendi que não devo fazer textos muito grandes para as exposições e como devo pesquisar e resumir a informação.” (José)

“Ao nível do saber-fazer aprendi a saber organizar melhor as ideias em grupo e individualmente, a pesquisar, a ter mais conhecimento sobre o tema do projeto.” (Sofia)

Quadro 7 – Testemunhos de alguns alunos em relação à influência do projeto no seu desenvolvimento pessoal

Fonte: Entrevistas realizadas aos alunos

Os três alunos referiram que gostariam de voltar a realizar trabalhos de projeto e que preferem aulas mais dinâmicas (não só de projeto, mas com outro tipo de atividades também) em detrimento das aulas “repetitivas (...) à maneira antiga”, uma vez que “aprendem na mesma” (comunicação pessoal, Março 20, 2018). A Sofia confessou que no início ficou um pouco assustada porque era raro fazer trabalhos deste género, mas agora, com essa experiência, já não vê dificuldade nenhuma, afirmando

que “é só uma questão de saber organizar e preparar as coisas com calma” (comunicação pessoal, Março 20, 2018) referiu.

Também referiram de forma unânime que achavam boa ideia juntar a Cidadania com os conteúdos de Economia, tendo referido inclusive o José que “a Cidadania não é só uma matéria, mas deve estar em todas as disciplinas” e que assim “era uma maneira de juntar duas coisas boas, numa só” (comunicação pessoal, Março 20, 2018).

A professora cooperante referiu que “os alunos hoje em dia estão muitos focados em receber e não a fazer” mas que “o mercado de trabalho está à espera que os profissionais façam e não que se limitem a estar sossegados e a decorar umas coisas” (comunicação pessoal, Maio 17, 2017), daí considerar uma mais-valia introduzir a metodologia de projeto mais cedo, porque ajuda a desenvolver competências fundamentais.

Confessa que já investiu mais nos trabalhos de projeto no passado, não por achar não ser viável realizá-los nas disciplinas de Economia que “dão para gerir bem o programa e para trabalhar imensas competências” (comunicação pessoal, Maio 17, 2018), mas por variados constrangimentos, relacionados por exemplo com a dificuldade em trocar aulas com outros professores, uma vez que os projetos muitas vezes exigem períodos de tempo mais alargados para se trabalhar. Há também o constrangimento de se dar um peso maior a esse tipo de trabalho, quando depois

fazem aquelas listas das escolas consoante os resultados de exame e uma das coisas que fazem é comparar com a nota de frequência, se a nota de frequência é muito diferente da do exame...ora o exame não tem nenhuma dessas competências (...). Muitas vezes é questionado porque é que as atitudes contam tão pouco. É por causa disso. (comunicação pessoal, Maio 17, 2018)

Depois há ainda a dificuldade de avaliar essas competências porque, refere, “é mais difícil de objetivar e em turmas muito grandes torna-se quase impossível” (comunicação pessoal, Maio 17, 2018), reconhecendo que os próprios professores sentem dificuldade e precisam de mais formação a esse nível.

O trabalho de projeto acaba assim por ser realizado mais ao nível do profissional e da disciplina de Economia C que “é toda virada para essa vertente de trabalho de projeto”, sendo mais difícil de integrar no 11.º ano, ano quem “eles [alunos] estão muito focados na preparação para o exame” (comunicação pessoal, Maio 17, 2018).

Relativamente ao projeto implementado na turma, a professora cooperante salientou como aspetos mais positivos

o facto de eles terem tomado contacto com uma realidade diferente, com uma cultura completamente diferente. Acho que isso foi muito bom para eles, para não falar dos amendoins que eles gostaram muito [risos] (...) mas acho que correu muito bem, eles sentiram que era uma coisa diferente, apesar de faltar ali empenho, mas isso é um problema que temos hoje com os alunos. (comunicação pessoal, Maio 17, 2018)

Concordou também que talvez o empenho tivesse sido outro se o projeto tivesse tido um peso maior na avaliação sumativa, “eu penso que sim, eles aí valorizariam mais. Na Economia C eles valorizam mais porque é maior.”

A nível do desenvolvimento de competências referiu que o projeto teve impacto essencialmente a nível das atitudes, pois

uma coisa é ouvir, outra coisa é ver (...) por exemplo, quando lhes mostraste as fotografias da sala de aula da turma e viram que podia chover lá dentro, eles ficaram a comentar... quando há alunos, não estes, que reclamam que o projetor não funciona, que a escola é uma porcaria... dá que pensar. (comunicação pessoal, Maio 17, 2018)

Disse também que este tipo de trabalho lhes dá autonomia para fazerem ou organizem coisas por eles próprios, pois eles estão sempre à espera que sejam os professores a fazer. Referiu achar este tipo de iniciativa especialmente importante para casos particulares de alunos que, por exemplo, sendo bons alunos e inteligentes, carecem de espírito de iniciativa.

Referiu finalmente que é difícil fazer uma avaliação profunda do impacto do projeto, mas acreditar que “essas pequeninas coisas fazem a diferença” (comunicação pessoal, Maio 17, 2018).

5.2 Súmula conclusiva

Dedicarei esta secção à realização de uma súmula conclusiva, com o objetivo de tentar dar resposta às questões e objetivo geral de investigação, e o capítulo seguinte a uma breve reflexão pessoal final, de carácter mais abrangente, sobre prática letiva realizada e sobre a frequência destes dois anos de mestrado, que culminam com este relatório.

A aplicação de um questionário diagnóstico à turma forneceu-nos desde logo a informação de que a turma cooperante estava em geral sensibilizada para a importância da cidadania ativa, ainda que revelasse défices de competências de cidadania em geral

e de interação intercultural, que se entendeu ser por falta de oportunidade e não de vontade. Assim, o projeto que se intentava desenvolver fazia sentido, dadas as características dos alunos e o entusiasmo demonstrado perante a apresentação do mesmo.

A cultura humanista e democrática da ESDR, patente nos seus documentos, demonstrava também haver abertura à realização de um projeto deste tipo (e que veio a confirmar-se com as prontas autorizações da direção da escola) e fazer sentido implementá-lo tendo em conta o espectro de atividades por ela oferecida à comunidade educativa, com maior incidência sobre outros domínios de cidadania e outros ciclos de ensino.

Ao longo do projeto toda a turma foi de facto cooperante, colaborando com todas as atividades que iam sendo propostas, tendo mostrado mais empenho e entusiasmo perante as de interação intercultural, não obstante no final reconhecer a importância e sentido das tarefas mais laboriosas.

Tendo em conta os dados recolhidos nas diversas fontes, julga-se, que o projeto tenha tido maior impacto na motivação e sensibilização dos alunos para as questões da cidadania e da interculturalidade, com repercussões esperadas a nível das suas atitudes no futuro. Parece ser evidente que esse impacto ficou a dever-se ao facto de se ter proporcionado aos alunos a vivência da interculturalidade, ao invés da mera transmissão do que ela implica.

A aquisição de conhecimentos sobre a realidade da Guiné-Bissau e sobre as próprias noções de cidadania e interculturalidade foram também confirmadas como aprendizagens alcançadas com o projeto.

Relativamente às capacidades processuais, fulcrais como vimos para o exercício efetivo da cidadania, estas não foram referenciadas de forma tão evidente, ainda que se entenda que tenham sido sentidas pelos alunos, sobretudo a nível da sua autonomia, capacidade de pesquisa, planeamento e organização. Os alunos demonstraram também perceber a importância que elas têm para o seu futuro, estando cientes dos défices que têm a esse nível.

Podemos então concluir que os resultados indicam que integrar a educação para a cidadania na disciplina de Economia A do 10.º ano é viável e que o trabalho de projeto constitui uma metodologia adequada para realizar essa integração, por permitir a sensibilização e o desenvolvimento de competências de cidadania.

Além disso, os alunos partilharam gostar da metodologia, demonstrando também abertura à experimentação de novas metodologias, mais ativas, e que estimulem o seu potencial de “competencialização”.

A disciplina de Economia A, sendo uma disciplina de introdução à compreensão da realidade económico-social, local e global, presta-se particularmente à interligação dos conteúdos programáticos com as questões da cidadania. Como vimos, a sociedade contemporânea reveste-se de múltiplos desafios e tensões, incluindo a realidade socioeconómica (liberdade individual *versus* equidade social; crescimento e viabilidade económica *versus* equilíbrio ambiental; protecionismo *versus* livre-comércio; etc.), exigindo das novas gerações capacidade de reflexão e ação para uma tomada de decisão responsável dentro do seu espetro de ação, em prol do bem-estar comum.

Essa interligação pode ser realizada das mais variadas formas, recorrendo a metodologias ativas, ainda que se saliente aqui as vantagens da metodologia de projeto, enquanto propulsora do desenvolvimento das competências para o século XXI, essenciais ao exercício da cidadania, e de uma atitude cívica, pela experimentação desse exercício na prática pelos alunos.

Entende-se também que poderão ser trabalhadas no âmbito da disciplina variadas dimensões da cidadania, não só relativas à interculturalidade, sendo necessário que os professores tenham a capacidade de pensar (ou colocar os alunos a pensar) em projetos que i) permitam a realização das aprendizagens previstas no programa, ii) sejam significativos para os alunos, e iii) possam, se possível, ter um impacto positivo na comunidade envolvente. Exige-se assim criatividade e intencionalidade no processo de planeamento deste tipo de atividades e capacidade para tirar partido das infindáveis potencialidades que hoje nos oferecem as TIC.

Apesar das oportunidades, não podemos deixar de fazer menção também a alguns constrangimentos, que devem ser tidos em conta na implementação da metodologia de projeto, relacionados com limitações de tempo, questões burocráticas e com o próprio modelo avaliativo instituído, exigindo um grande esforço por parte dos docentes, quer nas fases de planeamento e execução das atividades, quer na de avaliação dos alunos.

5.2 Reflexão pessoal final

A prática de ensino supervisionada e a frequência do Mestrado em Ensino de Economia e de Contabilidade em geral constituíram um grande desafio pessoal, mas igualmente uma experiência muito enriquecedora.

Contava já com alguma experiência enquanto formadora certificada pela DREQP do Governo Regional dos Açores ao aventurar-me neste novo percurso, mas não tinha tido até então oportunidade de contactar com um público jovem, adolescente. As estratégias que usava na formação eram configuradas por imitação/inspiração de outros formadores e professores que tinha como referência, pela colocação em prática das orientações partilhadas na formação de formadores e pela utilização de alguma intuição.

Hoje entendo melhor a abrangência e a complexidade da atividade formativa e educativa numa perspetiva de formação integral do aluno. Tendo plena noção de que as aprendizagens e os desafios nunca cessam nesta atividade, posso afirmar que me sinto mais preparada para os enfrentar.

Proponho assim resumir, após a vivência deste mestrado, em jeito de conclusão, as principais aprendizagens retiradas deste percurso de formação inicial enquanto docente:

- Ser professora é ter a convicção que todo o aluno tem potencial, estimular a sua curiosidade natural e, não menos importante, respeitar a sua identidade.

- Ser professora é conseguir vencer a permeabilidade natural do aluno à distração e a sua resistência ao esforço, próprios da idade, da adolescência.

- Ser professora é também querer saber sobre a vida do aluno fora da aula, para entender melhor o seu comportamento dentro dela.

- Ser professora é dominar bem os conteúdos programáticos das disciplinas que leciona e em caso de dúvidas saber agir para esclarecê-las e nunca hesitar em pesquisar mais sobre os assuntos, tendo preocupações de atualização científica.

- Ser professora é ter a capacidade de simplificar o discurso, desconstruir conceitos e exemplificar tudo o que é dito.

- Ser professora é ajudar o aluno a compreender, em vez de decorar, mas sem desvalorizar a importância da memorização das aprendizagens essenciais.

- Ser professora é ter a capacidade de olhar o conjunto e o singular, atendendo às características da turma como um todo e às necessidades de cada aluno em particular.

— Ser professora é ser-se flexível e ter imaginação para enfrentar e resolver os imprevistos que surgem no cotidiano: estratégias que não surtem os efeitos desejados, recursos tecnológicos que não funcionam e outros eventos inesperados.

— Ser professora é ter criatividade para pensar novas possibilidades de fazer diferente e melhor: novas estratégias, atividades e recursos.

— Ser professora significa estar constantemente a planejar e a integrar as múltiplas reflexões decorrentes da prática diária.

— Ser professora é ser gestora: de pessoas, de tempo, de recursos e de múltiplas atividades a decorrerem ao mesmo tempo.

— Ser professora é ter a responsabilidade de avaliar os alunos de forma justa e de pensar as situações e os instrumentos mais adequados a essa avaliação.

— Ser professora é conseguir conjugar a promoção de competências essenciais no nosso século nos alunos com a pressão e preocupação (inclusive dos alunos) impostas pelo sistema de exames.

— Ser professora é lidar com trabalho administrativo, por vezes excessivamente burocrático, que se tem que fazer na escola.

— Ser professora é também saber gerir as próprias expectativas em relação ao entusiasmo e desempenho dos alunos, de modo a evitar o desânimo e a frustração.

— Ser professora é estar constantemente a aprender e a refletir sobre o mundo à nossa volta. Se se pretende educar para a compreensão do mundo, não será certamente possível fazê-lo sem um olhar atento e crítico sobre ele.

— Ser professora é partilhar os sucessos e as dificuldades com os colegas, discutir ideias para as ultrapassar e aprender com os pares, sobretudo com os mais experientes.

— Ser professora é ser humilde para aprender com os alunos e assumir que se errou.

— Ser professora é potencializar as suas próprias vivências pessoais em proveito das aprendizagens dos alunos.

— Ser professora é receber gratificação dos alunos. O que de mais maravilhoso pode existir do que o reconhecimento deles de que se fez um bom trabalho?

— Ser professora é abraçar uma das maiores missões do mundo: a de formar jovens que exerçam em pleno a sua cidadania ao longo da vida.

Ser professora é ainda mais do que tudo o que foi dito.

Resta-me agradecer todas as aprendizagens proporcionadas pela frequência deste mestrado e assegurar o compromisso de continuar “a dar-me inteira em cada aula”⁷ e a refletir continuamente, no dia-a-dia, sobre a minha própria prática.

⁷ Adaptado da expressão de Mário Dionísio “Dou-me inteiro numa aula” (Dionísio 1987 citado em Dionísio, 2015, p.9).

Referências

- Afonso, M. R. (2005). *Construir e viver cidadania em contexto escolar*. Lisboa: Plátano Editora.
- Afonso, M.R. (2007). *Educação para a Cidadania: Guião de Educação para a Cidadania em contexto escolar...Boas Práticas*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. Madrid: McGraw-Hill.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Cabrito, B., & Oliveira, M. (1992). *Didáctica das Ciências Económico-Sociais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Castro, L., & Ricardo, M. M. (1994). *Gerir o trabalho de projecto: um manual para professores e formadores*. Lisboa: Texto Editora.
- Cochito, M. I. (2004). *Cooperação e Aprendizagem: Educação Intercultural*. Porto: ACIME — Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.
- Cortesão, L., Leite, C., & Pacheco, J. A. (2003). *Trabalhar por projectos em educação: uma inovação interessante?* Porto Editora: Porto.
- Cosme, A., & Trindade, R. (2001). *Área de Projecto: Percursos com sentidos*. Porto: ASA Editores.
- Dionísio, M. (2015). *O quê? Professor?!*. Lisboa: Casa da Achada - Centro Mário Dionísio.
- Dubet, F. (2011). Mutações Cruzadas: a cidadania e a escola. *Revista Brasileira de Educação*, 16(47), 289-304.
- EACEA (2012). *A Educação para a Cidadania na Europa*. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência.
- Fonseca, J. (2015). A cidadania ativa: o papel da integração curricular. *Saber & Educar*, 20, 214-223.
- Kingsbury, M. (2015). Encouraging independent learning. In H. Fry, S. Ketteridge & S. Marshall (Eds.), *A Handbook for Teaching & Learning in Higher Education* (pp. 146-155). New York: Routledge.
- Martins, M. J., & Mogarro, M. J. (2010). Educação para a Cidadania no século XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53, 185-202.
- Menezes, I. (2005). De que falamos quando falamos de cidadania? In C. Carvalho, F. Sousa & J. Pintassilgo (Eds.), *A educação para a cidadania: como dimensão transversal do currículo escolar* (pp. 13-19). Porto: Porto Editora.

- Menezes, I., & Ferreira, P. (2012). *Educação para a cidadania participatória em sociedades em transição: uma visão europeia, ibérica e nacional das políticas e práticas da educação para a cidadania em contexto escolar*. Porto: CIIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Morin, E. (2002). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Pais, M. J., Oliveira, M. d., Góis, M. M., & Cabrito, B. G. (2013). *Manual do Professor de Economia A: 10.º Ano*. Lisboa: Texto.
- Patrocínio, T. (2002). *Tecnologia, educação, cidadania*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Perrenoud, P. (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Porto: Edições Asa.
- Perrenoud, P. (2005). *Escola e Cidadania*. Porto Alegre: artmed.
- Pinto, J. & Santos, L. (2006). *Modelos de Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ponte, J. P. (1997). *As novas tecnologias e a educação*. Alfragide: Texto Editora.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI - Grupo de Trabalho sobre Investigação (Eds.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Ramos, N. (2007). Sociedades multiculturais, interculturalidade e educação. Desafios pedagógicos, comunicacionais e políticos. *Revista portuguesa de pedagogia*, 41-3, 223-244.
- Roldão, M. C. (2004). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor* (2ª ed.). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. C. (2005). *Gestão do currículo e avaliação de competências: as questões dos professores*. Barcarena: Ed. Presença.
- Vieira, R., & Vieira, C. (2005). *Estratégias de ensino/aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.

Referências eletrónicas

- CIG. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf
- Decreto Legislativo Regional n.º 21/2010A de 24 de junho. Disponível em: <http://www.azores.gov.pt>
- Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. Disponível em: <https://dre.pt/>
- Decreto-Lei n.º 6/2001 de 19 de janeiro. Disponível em: <https://dre.pt/>
- Despacho n.º 9311/2016. Disponível em: <https://dre.pt/>
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B. ... Nanzhao, Z. (1998). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da*

- Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>
- DGE. (2013). *Educacção para a Cidadania - Linhas orientadoras*. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao_para_cidadania_linhas_orientadoras_nov2013.pdf
- ESDR. (2017). *Plano de Anual de Atividades 2017-2018*. Disponível em: <http://srec.azores.gov.pt/dre/sd/115123020401/esdr/Escola/Docs/PAA%202018.pdf>
- ESDR. (2017a). *Projeto Curricular de Escola 2017-2020*. Disponível em: <http://srec.azores.gov.pt/dre/sd/115123020401/esdr/Escola/Docs/ProjetoCurriculardeEscola2017-2020.pdf>
- ESDR. (2015). *Projeto Educativo de Escola 2015-2018*. Disponível em: http://srec.azores.gov.pt/dre/sd/115123020401/esdr/Escola/Docs/Projeto_educativo_de_escola_2015_2018.pdf
- Faria, E., Rodrigues, I., Perdigão, R., & Ferreira, S. (2017). *Perfil do aluno - competências para o século XXI [Relatório Técnico]*. Disponível via Conselho Nacional de Educação em: http://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/relatorio_PerfilAluno.pdf
- Figueiredo, A. (2017, Março 7). Que competências para as novas gerações III [Web log post]. Disponível em: <https://medium.com/@adfig/que-compet%C3%Aancias-para-as-novas-gera%C3%A7%C3%B5es-iii-e6dd55272a16>
- Fórum Educação para a Cidadania. (2008). *Objectivos Estratégicos e Recomendações para um Plano de Acção de Educação e de Formação para a Cidadania*. Disponível em: https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2017/02/Obj_estrat_plano_educ_cidadania.pdf
- Instituto de Educação. (2017). *Design de cenários de aprendizagem*. Disponível em: <http://ftelab.ie.ulisboa.pt/tel/gbook/guidebook/>
- Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro. Disponível em: <http://www.pgdlisboa.pt/>
- ME (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*. Disponível via Centro de Formação de Associação das Escolas de Matosinhos em: https://www.cfaematosinhos.eu/NPPEB_01_CN.pdf
- ME (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Disponível em: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- ME (2001a). *Programa de Economia A: 10.º e 11.º anos de Ciências Socioeconómicas*. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/economia_a_10_11.pdf
- Santos, M. E., Marques, A., Cibebe, C., Matos, F., Menezes, I., Nunes, L., . . . Fonseca, T (2011). *Educação para a Cidadania: Proposta Curricular para os Ensinos Básico e Secundário*. Disponível em:

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/ed_cidadania_basico_sec_2011.pdf

UNESCO (2002). *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural*. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>

UNESCO (2015). *Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI*. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002343/234311por.pdf>

UNESCO (2009). *Relatório Mundial da UNESCO: Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural*. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755por.pdf>